

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

ГОУ ВПО «УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ ГУМАНИТАРНОГО И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЧЕЛОВЕК В МИРЕ КУЛЬТУРЫ

**Межвузовский сборник научных и
научно-методических трудов**

ЕКАТЕРИНБУРГ 2005

УДК 130
ББК Ю 66
Ч-39

Ответственный за выпуск: Мурзина И.Я.

Ч-39 Человек в мире культуры. Межвуз. сб. науч. и науч.-метод. трудов.
/ Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 254 с.

В сборник научных и научно-методических трудов вошли работы ученых, преподавателей высшей и средней школы Екатеринбурга, Ижевска, Нижнего Тагила и др. городов, представленные на Всероссийскую научно-практическую конференцию «Человек в мире культуры», проходившую 25 февраля 2005 г. в Уральском государственном педагогическом университете. В статьях сборника исследуются проблемы бытия культуры, роли и места культуры в индивидуализации и социализации человека, взаимоотношения языка и культуры, методологические и методические аспекты изучения культуры в образовательных учреждениях разного типа, культурологический подход в образовании, актуальные проблемы межкультурной коммуникации, рассматриваются новые информационные технологии как явление современной культуры.

Материалы будут полезны специалистам культурологам, историкам, философам, филологам, педагогам школ и вузов и всем тем, кого волнуют проблемы бытия культуры в современном мире.

УДК 130
ББК Ю 66
Ч-39

ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ

ГОНЧАРОВ С. З.

КРЕАТИВНОСТЬ СЕРДЦА И КРИЗИС БЕССЕРДЕЧНОЙ КУЛЬТУРЫ (ПО РАБОТАМ И. А. ИЛЬИНА)

Культуре присуща ценностная природа. У всех народов она развивалась от культовой деятельности, от воли к совершенству. Совершенство – абсолютный исток и духовности, и религии, и культуры, и воспитания. Дух есть, писал И. А. Ильин (1883–1954), «любовь к совершенству». Религия культивирует эту любовь, исходя из абсолютного, божественного. Культура воплощает дух совершенства в зримые эталоны и образцы человеческой субъективности. Совершенство есть содержание, гармонично соединяющее в себе истинное, доброе и прекрасное. Из этого понимания и переживания исходили русское православие, классическая философия со времен Платона, а также творцы классической культуры и великие педагоги.

Ценности же человек избирает чувствами, а мышление обосновывает ценности. Чувства бывают внешнепредметные, возникающие от физического воздействия; и *внутренние, духовные*, возникающие от переживания значений (радость, уважение, презрение и т. п.). *Сердце есть сосредоточие таких духовных чувств*, оно – *понимающие чувства*, «чувства – теоретики»! «Сердце» – одно из самых употребительных в Евангелиях, в русской философии. «Сердце есть», – отмечал П. Д. Юркевич, – *сосредоточие душевной и духовной жизни человека*. Мир в его жизненной значимости открывается «первое всего для глубоко сердца и отсюда уже для понимающего мышления, лучшие философы и великие поэты сознавали, что сердце их было истинным местом рождения тех глубоких идей, которые они передали человечеству в своих творениях» [9, с.69, 72, 82–83]. Задача статьи – реконструировать идею Ильина о *сердечном созерцании* как о *духовном органе* продуктивного творчества в культуре.

Если на первом этаже психики воображение соединяет чувственное восприятие и рассудок, то на ее втором этаже сердце соединяется с целеполагающим разумом *духовным сердечным созерцанием*; это созерцание – *высшая форма постижения реальности*. в нем понимающие чувства и целеполагание разума синтезируются в *новое, духовное состояние*, и человеку открываются новые грани бытия, недоступные «одноэтажной» психике. Рассудок осуществляет *логический синтез* – со стороны *форм, отношений, структуры*. Сердце творит *аксиологический синтез*. Ценности направляют самоопределение человека, в них заложена *генетика социального поведения*. Сердце синтезирует явления в аспекте их значимости для человека на основе *однородного чувства совершенства*.

За развитым нравственным чувством (совесть), эстетическим вкусом, религиозным настроением души скрывается их глубинная основа – чувство совершенства. Это чувство есть корень религии, нравственности и искусства. «Религиозная вера горит именно тогда, когда она есть проявление *свободной любви к безусловному совершенству*» [2, с.56]. Если совершенство раскрывается верованию как *образ Божий*, то нравственной воле как *добро*, а эстетическому созерцанию как *красота, прекрасное*. Все положительные ценности и чувства есть многообразные выражения совершенства. В культурном творчестве синтез сердца является базисным.

Сердце – сосредоточие понимающих чувств! Самым житнетворческим чувством является любовь. Где она начинается, там кончается безразличие, человек сосредоточивается на любимом содержании, «*вживается*» в любимый предмет вплоть до ху-

дожественного отождествления с ним», «проницательность» по отношению к любимому предмету доходит до «ясновидения» [1, с.50-51]. Иногда эта сила переносится на других людей и даже на весь мир, как у гениальных художников. Ильин различает «любовь инстинкта» (душевную любовь) и «духовную любовь». Они могут соединяться в одно целое. Формула первой такова: «этот предмет мне нравится, значит ему должно быть присуще всякое совершенство». Нередко за такой идеализацией следует разочарование. Духовная любовь тяготеет к объективно лучшему – к «качеству, достоинству, совершенству»; к «божественному совершенству во всех явлениях»; она – «вкус к совершенству» [1, с.56-57].

Логика Ильина такова: подобное познается подобным, совершенное содержание – совершенным чувством, любовью. Любовь – это «ворота», через которые в нашу душу входит совершенное содержание, составляющее *пространство духа*. Этим содержанием любовь направляет мышление к объективной истине, волю к сотворению добра, созерцание к обретению красоты и художественности в целом, а веру к божественному. Вот почему духовная любовь – первый и глубочайший источник духовного опыта и всей культуры. Понимание сердцем целостное, оно прозревает за реальностью ее нравственно-эстетически-религиозную значимость, соединяет в единый смысл значения событий и дает им интегральную, креативно-антропологическую оценку, недоступную для рассудка. Сердцу ведомо чувство родного. Родное объективируется в *благое содержание* – как любимый человек, семья соборное «мы», отеческое наследие, родной язык и родная культура, Родина и др. Это – чувство Дома, а не чужбины; это – «животворящая святыня», основа «самостоянья человека», «залог величия его»; без родного «наш тесный мир – пустыня», «душа – алтарь без божества» (А. С. Пушкин).

Из чувства родного вырастают *преемственность поколений, национально-культурная идентичность, духовное единение* народа. Кризис технической цивилизации заключается в угасании любви и воли к совершенству, чувства родного и Родины, в формальной образованности, ориентированной на технику жизни, в верховенстве рационально-волевого начала над духовно-ценностным. Культуротворящий акт современности исходит из первого этажа психики и создает *бессердечную культуру*, тяготеющую к пошлости без святынь. Такая культура есть техногенная цивилизация, устремленная на обустройство *внешней жизни*. В ней главными являлись техника, бизнес с его товарно-денежной связью, право и наука, разрабатывающая технологии.

Без сердца мышление остается безразличным, релятивистским и продажным; ему все равно, за что браться, что доказывать и пропагандировать; лишенная вчувствования в предмет, оно сугубо аналитично, все разлагает и подкапывает, оперирует пустыми конструкциями. «Отсюда – формализм и схоластика науки, формальная юриспруденция, разлагающая психотерапия, бессодержательная эстетика, аналитическое естествознание, парадоксальная математика, абсолютно мертвая филология, пустая и безжизненная философия» [6, с.396].

Бессердечная воля, лишенная любви, становится безжалостной и жадной до успеха; она стремится к власти, к обладанию, для нее все средства хороши; она творит тоталитарные государства, антисоциальный капитализм, империалистические войны и является достоянием всех карьеристов и тиранов. Воля не имеет верного *критерия выбора*. Она есть сила концентрации, лишенная *очевидности*. Самые отвратительные и преступные организации в истории строились и держались силой воли [3, с.540].

Воображение без любви есть, в конечном счете, «безответственная игра и жеманство», «изобретательный произвол» без художественного совершенства [6, с.396-397]. На этом пути слагается искусство мнимое, «часто ничтожное и пошлое»: «это пестрые, безвкусные, праздные обрывки»; «это больные выкрики», «вспышки духовного безволия, немощи и распушенности», обломки безобразных замыслов, неестественные выверты, противоестественные химеры. «И над всем этим царит какая-то

чувственная возбужденность, нервная развинченность и духовная пустота, – три свойства, все вместе определяющие атмосферу *современного «модернизма»* в искусстве» [7, с.65-66]. Искусство модернистов «бредит на языке больных страстей и бесцензурно выбрасывает сырой материал бессознательного». Современное искусство перестало служить священному, стало забавою, созданной для возбуждения и раздражения, не то развратною потехою, не то беспринципным промыслом [7, с.67-68]. «И невольно возникает вопрос: искусство это или больной бред? Художественное творчество или духовное разложение? Культура или гниение?» Культура Запада, замечает Ильин, как бы построена *из льда и камня*. Современный человек «стыдится своей доброты и не стыдится своей злобы» [6, с.395].

Современная культура сорвалась на том, что не сумела сочетать три основы духа – свободу, любовь и предметность. «Она захотела быть культурой *свободы* и была права в этом; но она не сумела стать культурой *сердца* и культурой *предметности*». «Если бессердечная свобода ведет к несправедливости и эксплуатации, то беспредметная свобода ведет к духовному разложению и социальной анархии» [8, с.179-180]. Наивно воображать, продолжает Ильин, будто достаточно последовательной доктрины и последовательного рассудка для того, чтобы справедливость была найдена и водворена. Ибо рассудок без любви и без совести, есть «разновидность человеческой глупости и черствости, а глупая черствость никогда еще не делала людей счастливыми». Спасение не в отмене свободы, а в ее сердечном наполнении и предметном осуществлении [8, с.181]. Осуществить социальную свободу могут «только люди с сердцем и с предметною волею, ибо справедливость есть дело *живой любви и живого совестного созерцания*, т. е. – предметно построенной и устроенной души».

Вывод один. Кризис культуры происходит из *неверного культуро-творящего акта*. Надо перестроить *саму его структуру*, руководствуясь «вторым этажом» и внести обновленный культуро-творящий акт не только в искусство, науку, религию, но и в образование, хозяйство, социальные отношения, государственное строительство. Надо «растопить свою внутреннюю льдину и расплавить свою душевную черствость» [8, с.183]. Ибо верный жизненный выбор – дело духовной любви. Кто ничего не любит и ничему не служит, тот бесплоден [3, с.540]. Только любовь может ответить человеку на важнейшие вопросы его жизни: чем стоит жить? Что отстаивать? «*Все остальные душевные и телесные силы человека суть «верные и способные слуги духовной любви»*» [3, с.541; курсив наш – С. Г.].

Духовную предметность всем этим способностям (восприятию, воображению, мышлению, вере и др.) сообщает сердце – «*сила духовной любви*». Так слагаются *высшие духовные органы человека*. Любовь превращает воображение в *предметное* видение, в сердечное созерцание, из этого вырастает религиозная вера. Любовь наполняет мысль живым содержанием и дает ему силу предметной *очевидности*. Любовь превращает волю в могучий *орган совести*. Любовь очищает и освящает инстинкт и отвергает его *духовное око*, соединяя с идеалом. Любовь облагораживает чувственные восприятия, она придает им *художественный смысл* и заставляет их служить искусству [3, с.541].

Сердечное созерцание образуется приблизительно так. Духовная любовь овладевает воображением, наполняет его своей силой и указывает ему *достойный предмет*. В человеке образуется орган творчества, познания и жизни, окрыляющий его [3, с.541-542]. Человек *предметно вчувствуется* и сочетает *объективизм предметной культуры* со всею силою *лично субъективного самовложения*. От этого его творческий акт получает новое направление и новую силу. Если к этому присоединяется художественное дарование, то он приобретает особую мощь [3, с.542]. Созерцающее вчувствование может постепенно овладевать всеми способностями человека: инстинктом, волею, мыслью и другими силами духа. Тогда душа будет повиноваться каждому предмету. От этого у гениальных художников накапливается сокровище из разнооб-

разнейших образов мира, и может показаться, что этот художник обладает каким-то «всеведением» (Пушкин, Достоевский, Леонардо да Винчи, Шекспир); что этому художнику открыто *все*, что *все* он знает, все видит; что дух его древен, как мир, ясен, как зеркало, и мудр некой божественной мудростью; что именно поэтому он «всегда творчески юн и нов, оригинален и неисчерпаем» [3, с.542].

Ильин конкретизирует сердечное созерцание. Оно – *вчувствование «в самую сущность вещей»; «тотальное вживание в любое жизненное содержание»* и культурно-творческое его претворение [3, с.543]. Дар созерцания предполагает *повышенную впечатлительность духа*: способность восторгаться «всяким совершенством и страдать от всяческого несовершенства». Это есть некая «обостренная отзывчивость на все подлинно значительное и священное как в вещах, так и в людях». Созерцающий не задерживается на поверхности явлений, но видит эту поверхность с тем большей остротой и точностью, чем глубже он проникает в их сокровенную сущность [4, с.350]. «Сердечное созерцание, – заключает Ильин, – сообщает культурному акту предметность, пронизательную глубину, духовную значительность и творческую силу» [3, с.544].

В познании оно может возвыситься до «интеллектуального видения» (Платон, Гегель). В этике и политике, в целепонимании и действии оно может открыть человеку предвидение событий. В сфере права оно пробудит живую интуицию правосознания и сообщит ему такое предметное правовое видение (свобода, справедливость, братское единение), о котором «современная юриспруденция забыла и думать» [3, с.544]. «Что касается художественного творчества, то его настоящий источник живет именно в сердечном созерцании. Воображающее вчувствование ... открывает человеку все двери и все богатства вселенной; нет ничего такого, что могло бы заменить художнику луч созерцающего сердца, – ни в замысле, ни в вынашивании, ни в формировании, ни при завершающей отделке» [3, с.544]. Те реальности, которые определяют «смысл жизни», «открываются и обогащают дух *только через сердечное созерцание*». В конце концов «сердечное созерцание составляет подлинную сущность всякого творческого отношения человека к человеку: без него нет ни истинной дружбы, ни истинного брака и семьи, но лишь бледные и обманчивые тени живого общения» [3, с.545].

Итак, сердечное созерцание исходит из *любящего и поющего сердца* и поэтому оно – *любящее созерцание, а значит и творческое, и художественное*. Оно *прозревает объективно лучшие измерения предмета*, вживается в них, живет предметом, созерцает его и говорит *из предмета и о предмете*. Когда мы понимаем одним мышлением, то мы строим активностью своего «Я» (апперцепции) форму, структуру предмета. Понять – значит построить. Это – логическое понимание. Понимание, исходящее из сердца, иное – *ценностно-образно-эмоционально-побудительное*! Оно богаче содержанием, многограннее, позволяет созерцать мыслимое содержание в его высших смыслах и охватывать скрытые гармонии и совершенные отношения. «Талант, оторванный от творческого созерцания, *пуст и беспочвен*» [4, с.342-343], он начинает создавать «пустую красоту или соблазнительную яркость» [4, с.345]. Творческое созерцание – «*истинный и глубочайший источник художественного искусства*», «здесь таится вдохновение – эта *благодатная сила творческого перворождения*» [4, с.351].

Русская культура, подчеркивал Ильин, творится из *сердца*. «Сердца, созерцающего *свободно и предметно*, и передающего свое видение *воле* для действия и *мысли* для осознания и слова. Вот главный источник русской веры и русской культуры. Вот главная сила России и русской самобытности. Вот путь нашего возрождения и обновления. Вот то, что другие народы смутно чувствуют в русском духе, и когда верно узнают это, то преклоняются и начинают любить и чтить Россию» [5, с.323]. В российской ментальности «первичные силы» (сердце, созерцание, свобода, совесть)

«определяют и ведут», а «вторичные силы» (мысль и воля, форма и организация) «вырастают из них и приемлют от них свой закон» [5, с.329]. На громадном историческом и художественном материале Ильин убедительно обосновывает такое строение национального духовного акта [6]. Первенство сердца в русской ментальности имеет издержки в том смысле, что в реализации поставленных целей эмоции часто узодят мысль и волю в сторону, поэтому задачей воспитания является развитие последовательности в мышлении и твердости воли: «нам предстоит вырастить из свободного сердечного созерцания – свою особую, новую русскую культуру воли, мысли и организации» [5, с. 327-328].

В русской науке сложился метод живого *творческого созерцания предмета как целостности*. Такое созерцание не отменяет логику, а наполняет ее *живой предметностью*, не попирает факты и законы, а схватывает *целое в частях*. А кто понимает целое, тот понимает и назначение частей. Отсюда следует *фундаментальность* русской науки, которая была духовно зрячей, а не слепой: она не застревала на внешней стороне предмета (эмпиризм), не убивала рассудочной формалистикой его живую органику (рационализм), но творческим созерцанием схватывала целое в частях – «организм» природы, «экономический организм» страны, «целостную жизнь» изучаемого языка, дух и судьбу народа за историческими деталями. *Метод русской науки – это духовное созерцание целостности предмета*. Из этого метода следует масштабность русской научной мысли, соединенной с живой конкретностью, будь то историография (С. М. Соловьев, В.О. Ключевский, И. Е. Забелин), педагогика (К. Д. Ушинский), медицина (Н. И. Пирогов), естествознание (Д. И. Менделеев, В. И. Вернадский) или русская математическая школа. *Целостность схватывается только созерцанием!* Понятия как деньги. Деньги, не обеспеченные товарами, подвержены инфляции. Понятия, не обеспеченные творческим созерцанием предмета, вырождаются в термины без предметного содержания. Без творческого созерцания омертвевает всякий метод – и диалектический, и системный, и синергетика. Русская классическая философия была столь же фундаментальной, потому что она исходила из духовного созерцания, творческой свободы, предметной конкретности; она была постижением совершенства в акте сердечного созерцания, которое наполняет логику живой предметностью и выражается в конкретном понятийном мышлении. Русское искусство, подчеркивал Ильин, призвано развивать «тот дух любовной созерцательности и предметной свободы, которым оно руководствовалось доселе... У русского искусства *свой национальный творческий акт*: нет русского искусства без горящего сердца,... без сердечного созерцания, без свободного вдохновения,... без ответственного, предметного и совестного служения [5, с.329]. Остро актуальны мысли Ильина и о воспитании в «грядущей России». Бессердечная «формальная образованность вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» [8, с.179]; то «шкурничество», ту «беспринципную изворотливость, тот «циничный эгоизм», при которых невозможны «культурное творчество», общественное строительство», понимание высшего измерения вещей, дел и людей. [8, с.183]. Практический эгоцентрист и циник, не ведающий высшего смысла и дела, будет существом «социально опасным». Новые поколения должны воспитываться «*к сердечной и предметной свободе*». Эта директива – на сегодня, на завтра и на века [8, с.179, 181]. Культура России обретет второе дыхание, если она унаследует качественный дух совершенства и свой духовный акт – акт творческого созерцания, который исходит из любящего сердца и поставляет материал мышлению для оформления и воли для осуществления и организации; если она соединит свободу, любовь и предметность. Духовная актология Ильина заслуживает обсуждения и развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин И. А. Путь духовного обновления. – М., 2003.

2. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта: в 2 т. Т.1. – М., 1993.
3. Ильин И. А. Путь к очевидности // Собр. соч.: В 10 т. Т. 3. – М., 1994.
4. Ильин И. А. Талант и творческое созерцание. Посвящается молодым русским поэтам // Собр. соч.: В 10 т. Т. 6, кн. II. – М., 1996.
5. Ильин И. А. О русской идее // Ильин И. А. Наши задачи: В 2 т. Т. 1. – М., 1992.
6. Ильин И. А. Взгляд в даль. Книга размышлений и упований // Собр. соч.: В 10 т. Т. 8. – М., 1998.
7. Ильин И. А. Основы художества. О совершенном в искусстве // Собр. соч.: В 10 т. Т. 6, кн. I. – М., 1996.
8. Ильин. И.А. О воспитании в грядущей России // Собр. соч.: В 10 т. Т. 2, кн. II. – М., 1993.
9. Юркевич П. Д. Философские произведения. – М., 1990.

ГУДОВА М. Ю., РАКИПОВА И. Д.

ГЛЯНЦЕВЫЕ ЖУРНАЛЫ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЧИТАТЕЛЬНИЦ-ПОДРОСТКОВ

Индустрия глянцевого журналов является одним из наиболее ярких и наглядных проявлений эпохи глобализации и печатного капитализма.

В советской культуре женские журналы были в первую очередь общественно-политическими и литературно-художественными иллюстрированными изданиями. К ним принадлежали всенародно любимые и читаемые «Советская женщина», «Работница», «Крестьянка» и белорусский журнал «Работница-селянка». Сегодня женские журналы существуют во множестве наименований, но в первую очередь все женские журналы делятся на 2 подгруппы: российские и зарубежные издания.

Российские издания представлены «Крестьянкой» и «Хозяйской». Журнал «Крестьянка» сегодня – один из немногих истинно российских журналов, соответствующих самому высокому уровню читательских требований. Выпускаемый одноименным издательством, журнал имеет большое количество рубрик различной тематики: красота, личная жизнь, карьера, путешествия, астрология, рассказы для чтения, дизайн интерьера и ландшафта, спорт и отдых, вязание и шитье, православную вставку, а также содержит разделы, посвященные российской культуре и искусству (живописи, скульптуре, народным промыслам), и разделы, посвященные событиям и памятникам мировой культуры, музеям мира.

Однако большая часть изданий в условиях глобализации является зарубежными. Эти издания могут быть полностью переводными (например, «Burda» – журнал по шитью и крою), либо имеют российскую редакцию, которая занимается подбором отечественных материалов под параметры, четко заданные концепцией этого зарубежного издания («Cosmopolitan», «Vogue», журналы издательского дома Burda – «Лиза», «Даша», «Cool», «Cool Girl», «Oops!», «Yes!» и т. д.), но частично содержат и материалы, переведенные из журнала-оригинала.

Для подростковой и молодежной аудитории издаются специальные журналы: «Молоток», «Cool», «Cool Girl», «Oops!», «Yes!», «Плюс», «Фабрика», «Все звезды», «Рубильник» и др. Основная отличительная особенность подростковых и молодежных журналов – это приемлемая цена для людей, у которых нет своего заработка, а есть лишь карманные деньги на мелкие расходы. Формат таких журналов: гляцевая обложка, хорошая полиграфия, качественные иллюстрации, разговорный стиль статей с обязательным использованием молодежного сленга. Общий набор тем: увлечения, психология, первая любовь и первый секс. Особое внимание уделяется музыкальному разделу (поскольку самоопределение у подростков, как правило, осуществляется на базе музыкальных предпочтений) и знакомствам (переписке) По сути, молодежный журнал является аналогом типичного женского журнала «общей направленности»

(по формату, темам, рекламе), но имеет свой особый стиль написания и содержит обширный музыкальный материал и знакомства. Миссия журнала – помочь преодолеть переходный возраст, дать понять подростку, что он не один со своими проблемами. Предостеречь от употребления наркотиков. Расширить круг интересов и знакомых, сплотить подростков, держать их в курсе мировых событий (пусть даже на уровне новинок моды и сплетен о звездах шоу-бизнеса).

Примерами молодежных и подростковых журналов являются такие издания как «Молоток» – *суперпрогрессивный и мегапопулярный* молодежный журнал с правдивыми рассказами из жизни российских и мировых знаменитостей с *эксклюзивными подробностями и улетными плакатами*. Рецензии на новейшие диски, фильмы, книги, и даже сайты привлекают в ряды читателей и юношей, и «продвинутых» девушек. Обсуждение острых тем и проблем, волнующих молодежь, на понятном для нее языке, приводит к тому, что журнал «Молоток» – *для тех, кто не хочет отставать от жизни*. Самый популярный в России молодежный журнал – «Cool», включающий в себя горячие новости из жизни звезд, рассказы о кумирах, актуальные репортажи, красочные постеры, хит-парад, и адреса фан-клубов. Журнал для стильных девушек – «Oops!», рассказывающий *все о самом важном*: любовь, истории, стиль, красота, звезды, актуальная мода и жизненные планы. Для молодых независимых девушек – журнал «Yes» включает рассказы, интервью, советы по вопросам взаимоотношений, секса, моды, красоты, искусства, то есть всего того, что составляет основной круг интересов тинейджеров. И, наконец, один из лучших еженедельников для молодых людей – «ОМ»: современный стиль жизни, музыка и кино, мода и литература, дизайн и новые технологии, здоровье и иконы массовой культуры, секс и отношения полов. Для екатеринбургских тинейджеров издается новый региональный молодежный журнал – «Рубильник».

Одним из самых читаемых *настоящими девчонками, идущими в ногу со временем*, журналов является «Cool Girl». Это издание содержит советы по моде, прическам и макияжу, тесты и гороскопы для влюбленных, письма читателей и советы психолога, новости, фотографии и комические ситуации из жизни звезд.

Остановимся на анализе воспитательного потенциала материалов этого журнала более подробно.

Журналы всегда были жанром печатных изданий, с одной стороны, «легким», а с другой стороны, воспитательным и развивающим. Посмотрим, какие формы печатного слова и какие новые факторы мотивации используются журналом «Cool Girl» для воспитания и развития девчонок, передачи им вечных ценностей культуры и норм человеческого общежития в новом актуальном формате подросткового и молодежного издания.

Молодежно-подростковый формат журнала предполагает отказ от назидания и скучных поучений, использование адаптированного молодежью стиля речевого общения с использованием рекламных слоганов и любовь к фото-вставкам.

Одно из изначальных направлений воспитания подростков – санитарно-гигиеническое использует все преимущества журнальной визуальности. Ценностно-нейтральные, красочно-иллюстрированные страницы, содержащие краткие информационно-емкие сообщения о преимуществах домашней чистоты и уюта, ухоженных ручках и легких девичьих прическах, чистой коже лица и идеально ровных и белоснежных зубах воздействуют очень эффективно. Во-первых, такое воздействие мгновенно – визуальной и наглядно – демонстративно – используй такие средства, ухаживай за собой также, и будешь также хороша и привлекательна, как журнальные фотомодели! Во-вторых, метод наглядно-демонстративного воздействия дополняется методом убеждения, для которого используются современные риторические фигуры: «Кухонная романтика!» «Флирт с пылесосом», «Хозяйка замка», «Домашние хлопоты: Уборка просто в кайф!», «Приятные хлопоты: уборка в доме!», «Наследный прыщ

лишен престола!», «Чудо-коса – она твоя краса!» – такая программа санитарно-гигиенического воспитания подростков оказывается эффективной и современной. Девочка или девушка, которая не следит за собой, неряха оказывается в современном подростковом сообществе изгоем.

Эстетическое воспитание, закладывающее в юных душах основы представлений о красоте, тесно увязывается авторами журнальных материалов с понятиями чистоты и привлекательности самой девушки: «Ванна и душ: для красоты тела и, конечно, для твоей души!», «Оружие для флирта: тайны макияжа!», «Прически: выбираем хитовый цвет!», «Для красоты: ухаживай за волосами!», «Плетем креативные косички». Помимо полезных советов по уходу за собой, журнал дает уроки стиля: «Стиль хиппи», «В стиле рэп», «Будем как эльфы», и т. п. Раздел «Ты так хороша!» обязательно содержит разные стилевые варианты костюмов, ориентированные ситуационно: «На свидание», «Для прогулки», «Для школы», «Для тусовки», тем самым, подчеркивая уместность определенных стилей прически, одежды или аксессуаров в конкретной жизненной ситуации. Уроки стиля – это и яркие журнальные развороты, посвященные имиджам мегазвезд: фотосессии «Гвинет Пэлтроу – само изящество», «Мадонна – вечно молодая», «Всегда прекрасная Бриттани Мерфи», «Экзотичная Бейонс Ноулз». Журнал для девушек формирует представления не только о женственности и эталонах женской красоты и элегантности, но и о мужественности, и эстетическом облике звездного кумира: здесь и музыканты Дима Билан, Николай Тимофеев, N'Evergreen и актеры Мэтт Деймон, Бен Аффлек, Джош Хартнетт и др.

Эстетическое воспитание в журнале тесно переплетается с воспитанием этическим. Этическая концепция журнала носит отчетливый протестантски-трудовой характер. Представления о красоте тесно переплетаются с представлениями об экономичности и экономической самостоятельности: «Милашка: Пять суперсекретов! Как преобразиться без всяких дорогостоящих средств? Рассказываем подробно!», «Некоторые девочки не ждут, когда родители дадут им денег... Заработай на карманные расходы!». Разговор о девичьих гордости и чести ведется с позиций грехов и добродетелей. Разворот под названием «9 грехов, убивающих любовь» к этим ужасным грехам относит: неверность, болтливость, капризность, раздражительность, грубость, любопытство, холодность, лживость, истеричность. В то же время «7 правил оболыщению» включают в себя: «Научись чувствовать себя привлекательной», «Будь гибче», «Открывай смешные секреты», «Не будь слишком серьезная», «Сделай так, чтобы он сразу начал доверять тебе», «Призови на помощь воображение», «Устрой вечеринку для своих и посторонних». Воспитание нравственных качеств, позволяющих успешно осуществлять социальные коммуникации, ведется на языке подростков и подкрепляется мотивами, жизненно значимыми для тинейджеров. Нельзя быть ленивым, лживым, грубым, истеричным, потому что тебя не будут любить, и необходимо быть уверенным, терпимым, ироничным, откровенным, надежным, веселым, щедрым и творческим, и тогда тебя полюбят, и с радостью будут общаться с тобой!.

Нравственное воспитание молодежи неотделимо от сексуального воспитания и проблемы первой влюбленности, культуры чувств и их выражения, первого сексуального опыта, таких специальных вопросов, как контрацепция и беременность – все это обсуждается на страницах журнала в разделах «История знакомства», «Разговоры о любви», «SOS: Напиши о самом сокровенном!», «Роман номера», дополненных фотографиями респондентов. Благодаря этому разговор происходит и открытый, и доверительный, и компетентный, и лишенный вмешательства родителей. Вместе с тем, проблема взаимоотношений влюбленной парочки с учителями и родителями обсуждается в журнале тоже достаточно активно. Политика диалога и взаимопонимания, сближения позиций последовательно проводится журналом: «Если мама тебе запрещает...», то «Подумай, точно ли она не права? Дай ей гарантии. Станьте друзьями. Говори на ее языке. Разговоры не помогают?»

Проблемы создания молодыми людьми семьи, ранние браки, добрачные связи обсуждаются в журнале с позиций европейского феминизма: «Феминистки объявляют войну!». Молодые люди не должны торопиться связывать себя узами и обязательствами, должны быть самостоятельными, успешными, независимыми, уверенными в себе, достичь определенного уровня образованности, карьерного роста, социального признания. Семья, секс и дети – это серьезные отношения и ответственность, которые по плечу успешно социализировавшимся взрослым людям.

В итоге, необходимо заметить, что журнал «Cool Girl», также как и сопутствующие молодежные издания, выпускающиеся известным европейским издательским домом «Бурда» воспитывает молодое поколение по европейским образцам эстетики и морали. Это исподволь приводит к тому, что, приобщаясь к европейским стандартам красоты, добра, здоровья, досуга и взаимопонимания, подрастающее молодое поколение гораздо быстрее приобщается европейским стандартам жизни, нежели старшее поколение.

Вопрос о патриотическом воспитании в этих журналах не встает, они воспитывают не патриотов, а глобалистов-космополитов. Европейский заказчик воспитывает из молодых россиян прежде всего граждан будущей единой Европы, единого культурного и социально-правового пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Cool Girl, 5 марта, 2003.
2. Cool Girl, 21 января, 2004.
3. Cool Girl, 14 апреля, 2004.
4. Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. – М., 2001.
5. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. – М., 1990.
6. Менегетти А. Образ и бессознательное: Уч. пособие по интерпретации образов и сновидений. – М., 2000.

ДНЕПРОВА Т. П.

К ПРОБЛЕМЕ СУЩНОСТИ ПОНИМАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЭТНО-НАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Значимость проблемы толерантности отражена в «Декларации принципов толерантности» – международном документе, принятом в 1995 г. Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. В этом документе наиболее полно раскрывается сущность толерантности: как уважение, принятие и понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности; как единство в многообразии; как активное отношение к действительности, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека. В Декларации утверждается, что наиболее эффективным средством предупреждения интолерантности является воспитание. Воспитание является категорией педагогической науки. В широком смысле воспитание – это передача опыта (бытового, социального, материального, духовного) старшего поколения младшему и подготовка его к жизни в обществе. В более узком понимании воспитание – это целенаправленный процесс по созданию условий для развития и формирования личности, ее нравственных качеств, убеждений, эстетического вкуса и физического здоровья.

В данном контексте необходимо остановиться на подготовке подрастающего поколения к жизни в поликультурном мировом и российском пространстве.

Россия полиэтническая страна. На протяжении многих веков в России совместно проживали различные этносы: славянские народы, татары, башкиры, народы Повол-

жя, евреи, немцы и другие. После распада СССР в 90-е годы XX столетия начались широкие иммиграционные процессы (иммиграция – переезд в другую страну на постоянное или длительное жительство). Россия изначально исполняла патерналистскую роль – покровительственное отношение старшего к младшему. Поэтому поток иммигрантов, преимущественно из южных республик бывшего Советского Союза (Армения, Азербайджан, Таджикистан и др.), устремился в Россию в поисках работ или вынужденного переселения в результате обострившихся межэтнических отношений. Появление большого количества иммигрантов на территории России вызвало о.т.ределенное «раздражение», ксенофобию среди коренных жителей как на бытовом, так и на социально-политическом уровне. Это в свою очередь способствовало определенной дестабилизации общества, так как усилились этноцентристские (антикавказские и др.) настроения, вызванные особенно в период чеченской войны.

Опасность заключается в том, что этноцентристские настроения проникают в неокрепшие детские души, которые вовлекаются преступными авторитетами в различные деструктивные организации, например, национал-большевистского толка и т. п. Для преодоления этнической ксенофобии необходимы совместные усилия политиков, экономистов, правоведов и педагогов.

В современной сложной ситуации для педагогов становится актуальной проблема воспитания этнической толерантности.

Система образования (средняя и высшая школа, внешкольные учреждения) должна готовить подрастающее поколение к позитивному восприятию поликультурного пространства России и научить его адекватно строить межэтнические отношения на основе принятия и уважения людей иной культуры.

Воспитание толерантности должно быть направлено, с одной стороны, на противодействие влиянию, вызывающему чувство ксенофобии, а с другой стороны, на развитие у молодого поколения позитивного мировоззрения, независимого мышления и выработку суждений и поведения, основанных на нравственных ценностях. На наш взгляд, воспитание толерантности к другим народам, культурам предполагает просвещение сознания человека, как субъекта общественных отношений. На основе системы знаний о процессах происходящих в мировом поликультурном пространстве, о традициях и ценностях различных культур, о причинах напряженности в межнациональных, межэтнических и межконфессиональных отношениях, о возможных путях мирного сосуществования разных культур, о необходимости сознательной «нравственной организации человечества» происходит понимание единства мира в его многообразии и осмыслении сущности толерантности как единственного способа выживаемости человеческой цивилизации.

В системе высшего образования человековедческие (гуманитарные) науки, представляющие собой систему философско-этических, психолого-педагогических, историко-этнологических и культурологических знаний, призваны способствовать процессу просветления сознания человека, которое определяет его бытие и деятельность.

Особенно важны эти знания для будущих педагогов, которые должны будут объяснять подрастающему поколению необходимость эмпатийного и толерантного принятия других народов, их ценность и уникальность, учить уважать традиции своей и иной культуры.

Необходимо помнить, что все начинается с детства, с воспитания ценностного отношения к человеку, с понимания того, что «*мое Я*» и «*Я другого*» – часть всего человечества.

Важно еще с детства учить человека не бояться представителей иной этнокультуры, не презирать их, а видеть в другой культуре положительные черты, которые могут обогатить наше мировосприятие и общество в целом, способствовать развитию различных эмоционально-личностных контактов, помогающих устанавливать отноше-

ния дружелюбия и симпатии к людям другой национальности. Известно, что чем больше мы узнаем друг друга, тем лучше понимаем друг друга.

Формирование толерантности начинается с воспитания милосердия, сострадания, эмпатии к людям, нуждающимся в помощи, с воспитания положительных эмоций (интереса, открытости, радости) при встрече с другими, «чужими» людьми, с умения поставить себя на место другого человека, чтобы прочувствовать и пережить вместе с ним что-либо.

В процессе воспитания толерантности и гуманности к людям другой этнокультуры важны совместные усилия таких социальных институтов как школа и семья. В школе, желательно, преподавать основы психологии межкультурного общения, знакомить детей с историей и традициями разных этнокультур. Общение, совместная деятельность во внеклассной работе учителей, родителей и детей создают условия для дружелюбия, взаимопонимания, преодолевается неприязнь и недоверие.

Мы попытались рассмотреть сущность толерантности и некоторые подходы воспитания этнической толерантности, которая понимается как признание и принятие различий, существующих между этнокультурами, как понимание и уважение иного образа жизни, а также готовности к диалогу (В. Н. Гуров).

Наряду с этим существует и другая проблема, как вторая сторона одной медали, межнациональные отношения и воспитание национальной толерантности, как понимание и уважение образа жизни народов других стран, готовность к сотрудничеству и культурному взаимодействию с ними.

В современном российском обществе наблюдается усиление националистических тенденций – антизападные, антиамериканские. В большей степени это связано с «крахом» надежды на быстрое процветание после освобождения от коммунистических догм и развитие вследствие этого «коллективного чувства виктимизации» – чувства обманутой жертвы (Пол Холландер). А также сохранение радикальных национал-патриотических настроений славянофильства в умах отдельных представителей российской интеллигенции.

Это и многое другое способствовали проявлению в постсоветском обществе «бешеного национализма» (А. А. Янов), то есть патологического выпячивания собственных действительных или мифических добродетелей, уничтожение других народов и наций, апологетика прошлого, поиски какого-либо «внешнего врага», на которого можно было бы взвалить вину за все несчастья.

Существует мнение, что американская культура порой осуществляет «колонизацию», насаждая свой образ жизни. Действительно, американская массовая культура, обладая внешней привлекательностью, легко проникает в обыденное сознание людей, особенно молодежи. Однако распространением не лучших образцов американской культуры занимаются порой сами российские представители СМИ, чиновники «от культуры», отдельные предприниматели. Необходимо отметить, что США многим народам различных стран и континентов дали возможность осуществить их мечту в самореализации и самоопределении, многим талантливым ученым, творческим работникам, людям, гонимым за политические убеждения, оказали поддержку и помощь, дали кров. Лучшие образцы американского кино, литературы, музыки стали мировой классикой (Чарли Чаплин, Мэрилин Монро, Эрнест Хемингуэй, Фрэнк Синатра, Элвис Пресли и др.).

На наш взгляд, не нужно презирать, бездумно подражать или пугать американской культурой, противопоставлять Россию Западу. Нужно стремиться к диалогу культур и быть конкурентноспособными. Все познается в сравнении, и «мы» не можем осознать себя, кто «мы» такие, без взгляда и ответа «других», особенно стран (это надо признать) имеющих более высокий уровень социально-экономического развития. Необходимо искать конструктивные пути взаимодействия, продолжать сотрудничество в различных областях науки, производства, культуры, изучать опыт толерант-

ных отношений, опыт различных служб по работе с эмигрантами, который накоплен в странах Запада. И главное, на наш взгляд, необходимо преодолевать в себе национальный эгоцентризм и осознать, что поликультурность – это естественная реальность, данная нам для самоидентификации и понимания единства мира в его многоликости.

В соответствии с этим, можно определить задачу образования как воспитание толерантности в человеческих отношениях и формирование менталитета толерантности, способствующего утверждению «менталитета Добра» в человеческой цивилизации (Б. С. Гершунский).

КОКОРЕВА Л. В.

КОГДА У НАС ПОЯВИТСЯ МОДА?

В советское время индустрия моды в России не развивалась по причине наличия дефектов в ее структуре. Широко развивалось производство одежды, но дизайн по отношению к мировой моде был вторичен. Перестройка положила начало возможности развития индустрии моды в России.

Считается, что мода есть в любом обществе, несмотря на состояние социального и экономического уровня. А вот наличие индустрии моды, прежде всего показатель развития экономики государства. Сегодня в России есть все предпосылки формирования индустрии моды: растет и развивается блок творцов, имеются школы дизайна и появляются новые; проводятся конкурсы дизайнеров и недели моды в разных городах страны; набирают силу российские ярмарки, где заключаются договоры на поставку товаров в магазины; идет активное распространение модных идей и информации о моде через журналы, газеты, телевидение, Интернет; растет интерес потребителя к российским товарам.

Однако внимание правительства к сфере моды в одежде пока не достаточно. А это основной рычаг развития экономики.

Существует специфика потребления одежды на внутреннем рынке. В последние 15 лет в страну хлынуло большое количество импорта. Основная масса населения после долгих лет дефицита удовлетворили потребности в одежде дешевыми не всегда качественными импортными товарами, и теперь стало обращать внимание на качество. Если раньше предпочтение отдавалось иностранным маркам, то сейчас потребителя уже не смущают отечественные маркировки и бренды. Рынок структурировался, появился потребитель товаров дорогостоящего сегмента, среднего по цене и дешевого. Имеется разница между потребителем в столицах России и небольших городах, также как и в модной жизни имеется разница в развитии уровня дизайнеров. Сегодня уровень дизайна превышает возможности производства и потребления. Основная масса людей не может потреблять сезонную модную по тканям и предложениям одежду в силу ее высокой стоимости. Общий уровень жизни в России значительно ниже многих стран, где производится, и потребляется модная одежда.

На стоимость продукции влияет развитие производства, которое у нас по уровню значительно ниже доперестроечного. Это относится и к одежде, и к тканям и к трикотажу и к обуви. Что же касается дизайнерских предложений – то они могут быть интересны на любом международном рынке, но, к сожалению, в своей стране остаются мало востребованными.

В итоге мы наблюдаем сегодня в России, с одной стороны – активное развитие дизайна в одежде, средств массовой информации, самого рынка одежды в основном за счет импорта. И парализацию производства, отсутствие государственной программы развития отрасли, вложения инвестиций и стимулирования производителя с другой стороны. А это в свою очередь сказывается на уровне жизни потребителя не готового приобретать моду. «Мода не состоится, если она не выйдет на улицу» –

слова знаменитой Г. Шанель. Формирование российской моды можно будет считать законченным, когда вся структура индустрии моды России будет работать как единый механизм, и тогда мы сможем говорить об ее особенностях и отличиях.

МАТВЕЕВА Л.В.

СОХРАНЕНИЕ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В СЕМЕЙНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ

Уникальные особенности культуры и менталитета россиян складывались в достаточно сложных и неоднозначных условиях. С одной стороны, их формирование осуществлялось в процессе естественного исторического развития; с другой стороны, отечественная история богата событиями, ознаменованными сломом сложившихся устоев и традиций, замещением их иной системой ценностей и приоритетов. В результате осуществленной в начале XVIII в. европеизации России произошло разветвление отечественной культуры на два направления, условно называемые «дворянское» и «народное». Должны были пройти годы, чтобы две ветви развития культуры – национальная и ассимилированная – слились воедино и реализовались в великих достижениях искусства XIX в., в феномене «загадочной русской души». По мнению Е.М. Торшиловой, культура, утрата которой сегодня декларируется, – это «прежде всего культура XIX в. и те ее аспекты, которые можно рассматривать как общечеловеческие» [4, с.86]; важнейшей характеристикой ее содержания, как и способа мировосприятия в целом, является способность к духовным усилиям, духовному труду, рефлексии, размышлению. В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков и Л.В. Школяр характеризуют отечественную культуру как «христианско-европейско-русскую», ключевыми ценностями которой являются «самостоятельность, самобытность, самосознание, самодействие человека, его индивидуальность и уникальность, его личностный смысл жизни» [3, с.23].

В сохранении отечественных культурных традиций, насильственно прерванных и частично утраченных в 1917 г., неоценимую роль сыграла семья – наиболее устойчивый из всех социальных институтов, способный гибко адаптироваться к любым изменениям в жизни общества; малая социальная группа, ценностные ориентации и специфика взаимоотношений в которой определяются соответствующими культурно-историческими традициями. Феноменом отечественной культуры XX в. являются семьи, вопреки социальным условиям продолжавшие выполнять свою регенеративную функцию и не прервавшие линию естественной передачи культурных традиций от поколения к поколению.

Остановимся подробнее на модели семейного воспитания, типичной для семей русской интеллигенции начала XX в. Ее характерными чертами являлись: тесная эмоциональная связь между поколениями; воспитывающая роль насыщенной духовной среды, в частности – высокой языковой культуры, чтения вслух, литературного творчества, любительского музицирования и театральных постановок, ручного художественного труда; ценностное отношение к труду в любых его проявлениях, закрепление за ребенком посильных обязанностей и требовательность к их выполнению наравне с другими членами семьи; воспитание потребности в чтении, писании писем, ведении дневника; ориентация на классическую образовательную программу, обучение игре на музыкальном инструменте, рисованию. Образовательно-воспитательная политика семьи, с одной стороны, диктовалась перспективами дальнейшего обучения ребенка, с другой – являлась условием его успешности. Поступление в гимназию или закрытое учебное заведение предполагало наличие обязательного уровня предварительной подготовки, следовательно – ставило семью перед необходимостью организации процесса домашнего образования (осуществляемого старшими членами семьи или

нанятым лицом). Перспективы вхождения ребенка в детский коллектив требовали воспитания соответствующих нравственных качеств и черт характера.

Данная модель отечественного дореволюционного семейного воспитания на практике доказала свою результативность и жизнестойкость. Поколение, рожденное в начале XX в., не только сумело найти себя в изменившихся исторических условиях, но и оказалось призванным нести в новом обществе высокую духовную миссию. Характерной чертой для многих его представителей являлось сознание ответственности человека, изначально воспитывавшегося в высокой духовной среде, перед теми, кто обстоятельствами жизни был этого лишен, и потребность реализовать данную ответственность в конкретных делах и поступках на уровне профессиональной деятельности, дружеского и бытового общения. В семье свято и бережно сохранялись реликвии ушедшей эпохи, книги, эпистолярное наследие; при утрате материальных носителей традиция передачи семейных ценностей осуществлялась устно (пересказывались события из жизни предшествующих поколений, сюжеты прочитанных в детстве и не издаваемых в советский период книг и т. п.). Продолжали воспроизводиться отдельные семейные традиции, не противоречившие новым социальным условиям. В частности, в поле нашего внимания находится ряд семей, в которых вплоть до 80–90-х гг. XX в. не прерывались традиции ведения семейной летописи, периодического выпуска содержательных стеновых газет, совместного проведения досуга – чтения вслух в сочетании с ручным художественным трудом, музицирования, театрализованных постановок, игр.

Образовательно-воспитательная политика старшего поколения характеризовалась стремлением не только как можно более полно воспроизвести в домашних условиях освоенную в детстве модель семейного воспитания, но и изыскать эквивалент классической модели образования. Социологами выявлен неоценимый вклад бабушек – выходцев из образованных слоев населения – в ретрансляции культуры дореволюционной России в советский период. Они «учили внуков грамоте еще до школы, прививали любовь к русской литературе, практиковали домашнее чтение вслух, устраивали домашние театры, служили образцом манер и правил поведения» [1, с.218]. Неотъемлемым компонентом семейной модели воспитания являлись занятия иностранными языками, музыкой, искусством. По мнению социологов, в подобных семьях реализовывались и, как правило, сбывались высокие, подчас элитарные ожидания.

Следует подчеркнуть серьезное и требовательное отношение в семье к процессу обучения ребенка и его результатам. Поскольку в контексте анализируемой модели семейного воспитания учебная деятельность ребенка традиционно расценивалась в качестве его основного труда, сопоставимого с трудовыми обязанностями остальных членов семьи, позиция взрослых представляется нам правомерной. Сошлемся в этой связи на точку зрения С.И. Голода, дискутирующего с М.С. Мацковским, Л.В. Дарским и А. Атанасовым относительно негативной оценки позиции 8% из опрошенных ими родителей, которые считают, что основной обязанностью детей в семье является учеба: «В такой семье ребенок, вероятнее всего, чувствует, что его обязательства по отношению к родителям состоят не столько в рутинной помощи по ведению домашнего хозяйства, сколько в том, чтобы полнее использовать возможности, представленные ему для развития и реализации своих способностей и таланта» [2, с.157]. Высокие образовательные запросы данной категории семей реализовывались исходя из возможностей действовавшей в советский период системы образования, не предполагавшей его дифференциации за исключением школ для особо одаренных детей. В этой связи в семейной среде исключительно востребованными оказались школы с углубленным изучением иностранного языка, дисциплин физико-математического цикла, искусства, учреждения системы дополнительного образования (детские музыкальные школы, творческие коллективы и т.п.).

Подобная семейная воспитательно-образовательная политика в советском обществе традиционно вызывала неоднозначную оценку: вплоть до косвенного или прямого осуждения. В определенной степени массовым сознанием манипулировало искусство. Так, например, обучение ребенка музыке частным образом (реалии довоенного периода) или в детской музыкальной школе (реалии второй половины XX в.) закрепились на уровне символа, устойчиво функционирующего и по сей день. Ребенок с нотной папкой стал знаковой фигурой отечественной детской литературы, кинематографа, театра. Как правило, ему присущи отрицательные черты характера – душевная черствость, высокомерие; при позитивных чертах характера он все равно противопоставлен своим друзьям – редко принимает участие в дворовых играх и забавах, обладает слабым здоровьем, неумеренно опекается старшими членами семьи. Сам факт обучения ребенка музыке словно символизирует более высокий материальный достаток отдельной семьи в ее противопоставлении окружающим.

Констатируя узость художественной позиции, нельзя недооценивать силу объективных причин, в значительной степени ее обусловивших. Духовная стойкость взрослых, сохранение традиций семейного уклада и семейного воспитания в новых социальных условиях, при массовом утверждении иного стиля жизни неминуемо осложняли процесс социализации ребенка. Наше общение с представителями поколения, рожденного в начале 60-х гг. XX в., в семьях которых бабушками и дедушками на основании опыта собственного детства воспроизводились элементы описанной выше дореволюционной модели семейного воспитания, позволяет констатировать следующее. Все опрошенные высоко ценили образ жизни и мыслей своих семей, достаточно подробно знали семейную историю (в том числе и события, не освещавшиеся в советский период), были связаны с представителями старших поколений тесными эмоциональными узами. Тем не менее, ощущение «непохожести» на сверстников в той или иной степени осложняло их жизнь.

В контексте различных ситуаций общения данная «непохожесть» могла либо способствовать притяжению, либо провоцировать отталкивание и даже отвержение со стороны сверстников. Как правило, сверстников привлекала сама внутрисемейная атмосфера, особенности празднования дней рождения, концерты и театральные постановки, традиции выпуска стенных газет. Живейший интерес вызывали сохранившиеся в семье фотографии и реликвии ушедшей эпохи. Высоко ценилась начитанность товарища, его умение рассказывать интересные истории. Однако эти же реалии могли внезапно спровоцировать и достаточно агрессивные реакции сверстников с привлечением идеологических клише; в частности, поводом для неожиданной критики со стороны товарищей могла послужить даже чрезмерно правильная, на их взгляд, речь. Как безусловный дар судьбы опрошенные расценивали встречу и последующую дружбу со сверстником, воспитывающимся в аналогичных семейных условиях.

Определенные сложности возникали и в процессе обучения в школе, особенно если ребенок до этого воспитывался в домашних условиях и, соответственно, не имел опыта идеологического воспитания аналогично сверстникам, посещавшим детский сад. В опыте наших собеседников наличествует ряд ситуаций, когда они, будучи первоклассниками, «попадали впросак» в учебных ситуациях идеологического характера. Постепенно складывалось убеждение в необходимости затушевывать образ жизни и мыслей семьи, не афишировать определенные исторические подробности семейной хроники. По мере взросления возникал явный дискомфорт между знанием, полученным в семье, и идеологическими установками окружающей жизни, в которой необходимо было самоопределяться.

Следует отметить, что упомянутые выше традиции семейной жизни, бережно сохранявшиеся и воспроизводившиеся как представителями старшего поколения, так и – во многом из любви к ним – средним и младшим поколениям, неминуемо размываются под влиянием новых реалий окружающей жизни. В частности, чтение вслух уже

не соотносится со стремительным темпоритмом современной жизни; непосредственное музыкальное или театральное творчество замещается общением с его высокими профессиональными образцами благодаря аудио- и видеозаписи; общение при помощи писем трансформируется в общение через Интернет, а семейные стенные газеты – в компьютерные сайты. В связи с неминуемым уходом из жизни последних представителей дореволюционного дворянского детства прерывается естественная связь поколений. Уникальные сведения о качественных особенностях функционирования реальных, конкретных семей все более замещаются представлениями, порой весьма далекими от исторической достоверности. Многие семейные традиции оказались утрачены вследствие заключения социально-гетерогенных браков.

Мы полагаем, что объективная оценка данного процесса, квалификация его в качестве невосполнимой утраты либо естественной трансформации культурно-исторических традиций будет возможна по прошествии определенного периода времени. Применительно к настоящему моменту можно с уверенностью констатировать востребованность в обществе модели семейного воспитания, предполагающий высокий уровень получаемого ребенком разностороннего образования в условиях его дифференциации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов А.И. Микросоциология семьи (методология исследовательских структур и процессов). – М., 1998.
2. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – СПб, 1998.
3. Кудрявцев В.Т., Слободчиков В. И., Школяр Л.В. Культуросообразное образование: концептуальные основания // Известия Российской Академии Образования. – 2001. – № 4. – С. 4 – 47.
4. Торшилова Е. М. Современные школьники: ценностные ориентации, предпочтения и вкусы (результаты социально-психологического исследования) // Известия Российской Академии Образования. – 2001. – № 4. – С. 86 – 95.

МЕТАЕВА В. А.

РОЛЬ ИМИДЖЕЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Новый век несет новый тип культуры. В отличие от культуры двадцатого века, в которой одними из основных доминант были абстрагированное знание и утилитарность, приводившие к отчуждению личности и формированию управляемого сознания, новая культура ориентируется на самооценку человека как личности. Способность к саморазвитию, умение делать выбор, самостоятельность и ответственность, адекватность поведения новым культурным нормам дадут ему возможность уверенно чувствовать себя в любой ситуации. Иными словами, человек стоит перед вызовом двадцать первого века и необходимостью соответствовать новому типу культуры.

Достоинство принять этот вызов во многом помогает имиджология, интегрирующая на основе антропологической составляющей знания философии, психологии, педагогики, культурологии, политологии, а также разработки некоторых прикладных отраслей: стилистики внешности и одежды, голосо-речевой техники, физиогномики, кинесики и проксемики, этикета и др.

Имиджология завоевывает прочные позиции в сфере обучения и консалтинга, благодаря своей актуальности и значению для людей, рассматривающих свой образ и способы самопрезентации как инструмент самоизменения и саморазвития, а также как средство профессионального и жизненного успеха. Имиджология рядом исследователей определена как человековедческая дисциплина, изучающая закономерности формирования и воздействия внешнего образа на психику людей, на их восприятие и поведение и помогающая овладеть эффективными механизмами этих процессов.

Наряду с известными зарубежными подходами в области формирования имиджа в российской имиджологии складывается своя отечественная школа, представленная, прежде всего, работами В. М. Шепеля. В. М. Шепелю принадлежит идея разработки российской концепции имиджологии, основанной на достижениях отечественной философии, психологии, физиологии и учитывающей лучший зарубежный опыт в исследовании механизмов сенсорного восприятия и экспрессии человека, взаимодействия сознательного и бессознательного, роли невербального общения, способов гармонизации личности и социума. В основе отечественной концепции имиджологии лежит гуманистическая идея создания привлекательного имиджа человека путем возвеличивания его личности, высвечивании лучших личностных качеств и презентации их через внешность и поведение.

Российская школа имиджологии, в отличие от зарубежной, делающей акцент на преобразовании внешности, считает имиджирование личностным дизайном, смысл которого заключается в высвечивании, презентации в человеке его лучших личностных качеств, опору на его положительные качества и привлекательные визуальные характеристики.

Переведенное с английского как «образ, картинка» слово «имидж» в отечественной имиджологии обретает несколько иной смысл. В словаре В. Даля имеется трактовка слова-как облика – совокупности внешних характеристик, благодаря которым лучше просматривается достоинство человека. Гармоничный имидж воплощается в облике, а облик (не лицо, а лик) предполагает наличие у человека образования, которое достигается в результате глубокой работы над собой по идентификации культуре. Новые внешние атрибуты образа приживаются тогда, когда у человека есть внутренние основания, культурная почва для этого – и тогда человек несет свою новую внешность, одухотворяя ее внутренней красотой.

Именно поэтому можно говорить об имидже как о производном духовной красоты, которая не возникает сама по себе, а требует внутренних преобразований. Действительно, человек ведет себя просто, свободно и естественно и его имидж органичен, когда его манеры, речь и внешность являются результатом образования и воспитания. Процесс образования человека как идентификация культуре выполняет имиджеформирующую функцию, и прекрасный лик возникает в результате духовной работы человека над собой.

В российской концепции имиджологии определены функции имиджа, среди которых можно выделить те, которые в определенной степени способствуют формированию ценностей: это функции социального тренинга, социально-символического опознавания, личностного и жизненного увековечивания. Реализация данных функций исполняет процесс формирования имиджа для человека особым смыслом. В этом процессе личность обретает ценности. Тогда и происходит образование, которое, как известно, передается с помощью знаний, а усваивается через смыслы. Российская концепция имиджологии утверждает гуманистические ценности, возвеличивание личности, приоритет личности над личиной, значимость ценностных функций имиджа, человекоберегающие, фасилитационные технологии, интегрированный подход к формированию и коррекции имиджа – все то, что помогает человеку обрести прекрасный облик, достойный великой России.

МУРЗИН А. Э.

НОВЫЕ ОБРАЗЫ РЕГИОНОВ: ВЕКТОР ОБНОВЛЕНИЯ РОССИИ

После «парада суверенитетов» 90-х годов XX века главной задачей государственного строительства Российской Федерации стала борьба за сохранение единства страны. В изменившихся условиях настороженное отношение к себе начало вызывать не только все происходящее в национальных республиках (взять хотя бы вопрос

перевода татарского алфавита на латиницу), но и более широкий процесс «регионализации России» в целом.

В стремлении российских регионов (среди них – Поволжья, Урала, Сибири, Дальнего Востока) к большей самостоятельности, активной защите своих прав и интересов центральная власть стала склонна видеть прежде всего подпитку центробежных тенденций, едва ли не угрозу сепаратизма. Другое дело, что сохранение единства и целостности страны федеральным центром понималось прежде всего как возвращение своего безусловного влияния через усиление «вертикали власти», повышение «управляемости» регионами, установление «жесткого» федерализма.

Но проблема единства страны не может рассматриваться только в политико-правовом контексте (обеспечения территориальной целостности, незыблемости государственных границ, поиска форм административно-территориального устройства). В анализе целостности больших социальных образований принципиальное значение имеют вопросы, относящиеся к символическому плану бытия, касающиеся форм презентации и самопрезентации целого, особенностей отражения его образа и образа составляющих его частей в общественном сознании. Целостность страны – это одновременно и феномен духовного единства, самоидентичности социального целого и самоидентичности личности.

Очевидно, что в таком контексте вопрос о единстве России не сводим к роли столицы как олицетворению центральной власти, но должен быть отнесен к организации всего внутрироссийского пространства. Однако на практике, образ столичной Москвы, монополично определяющей стратегию развития страны, обладающей неоспоримым правом на любую инициативу, превратился в центральную и едва ли не единственную четко обозначенную деталь внутрироссийского пространства. В качестве партнера по диалогу Москва признает только Санкт-Петербург – город, объявленный «культурной столицей» России (создание петербургской мифологии в новом российском сознании служит знаком усилий сегодняшней России представить себя европейским государством).

Образы же всех прочих российских регионов в центральных СМИ и массовом сознании связываются большей частью с представлением об источнике постоянных проблем (перебоях с теплоснабжением зимой, задолженностях по выплате зарплат, забастовках). В возникшей ситуации самодовлеющие образы двух столиц лишь подчеркивают возникшую символическую размытость, неструктурированность внутреннего пространства страны в целом и неопределенность роли в ней каждого из регионов в отдельности. Представление обо всей стране свелось к схеме: столица – провинция, Москва – безликие регионы.

Аморфность характера внутрироссийского пространства резко отличает его от того прежнего (действительного или кажущегося) единства, которым обладало советское пространство. Но следует иметь в виду, что единство советского пространства в символическом плане обеспечивалось не только подчеркиванием исключительного положения столичного центра, но тем, что каждый из регионов имел в этом пространстве свое четко определенное место, знал и ощущал свою роль в нем. Образ каждого из российских регионов нес в себе связь с целым страны и государства. Такое положение имело не ситуативный характер, оно не просто сложилось исторически, а было создано в результате долговременных целенаправленных усилий власти. Об этом свидетельствует хотя бы то, что советское пространство прошло в своем становлении несколько этапов.

Первый этап – 20-е годы – был связан со стремлением власти скорейшим образом представить все происходящее в стране после октября 1917 года как рождение нового мира, новой истории человечества. Понятно, что немедленно начать «преображаться» могла только символическая сторона социальной реальности (представляющая собой систему значений и смыслов). Соответственно, как и в ходе всех прочих

социальных революций, преобразования в советской России нашли свое выражение в первую очередь в переименовании всех тех явлений, которые олицетворяли важнейшие стороны социального бытия.

Коренным изменениям была подвергнута в том числе и карта страны. Многие центры прежней жизни уничтожаются (многие духовные центры русской жизни – подобные Соловкам умышленно превращаются в концентрационные лагеря, места заключения). Одновременно словно из-под воды появляются новые образования. Столица из Петрограда перемещается в Москву, советское правительство переезжает в Кремль, на Красной площади создается некрополь. Изменяется административно-территориальное деление государства: вместо упраздняемых губерний, уездов и волостей появляются области, края, округа и районы.

Условием включения каждого отдельного «места на карте» в возникающее советское пространство стало создание для него новой «идеологически выверенной» биографии. Массовый характер приобрела компания по переименованию населенных пунктов (что позднее делает обычной ситуацию, когда на географической карте одновременно будут уживаться 8 Калининов, 2 Калининграда и 35 Калининсков).

Переписывание отечественной истории переросло в массовое мифотворчество. Конечно, нужны были значительные усилия, чтобы заставить «вписаться» в новую жизнь древнейшие русские города. Для этого надо было суметь, например, отсечь кровную связь Костромы с 300-летней историей царствования династии Романовых или стереть в памяти народа события, благодаря которым история Углича стала неотделима от истории России. Новая реальность творилась почти по художественным законам, с помощью магии творцов соцреализма. Формируясь, советский миф одновременно трудился над картой страны едва ли не как над произведением искусства.

Второй этап наступает с началом массовой индустриализации. На этом этапе решительному изменению подвергается уже сам геокультурный ландшафт страны: происходит стремительный рост числа городов (как промышленных центров), разворачиваются гигантские стройки, создается система каналов. При этом, скажем, пуск первых сооруженных в эти годы ГЭС Волжского каскада привел к тому, что под водой оказались огромные территории (акватория Рыбинского водохранилища составила 4,5 тысячи квадратных километров; на дно ушли город Милога, около 700 сел и деревень, 150 тысяч человек были переселены из родных мест).

Одновременно с этим не только большие социальные группы населения подвергаются «социально-классовой перековке», но подобному же «обработке» проходят и целые города. Например, процветавшие ранее богатые купеческие волжско-камские города, по сути, принудительно превращают в индустриальные рабочие центры. Самым показательным здесь можно считать «преобразование» третьей, «торговой» столицы, «кармана» России Нижнего Новгорода в город Горький – родину пролетарского «буревестника революции», известный не своей ярмаркой, а промышленной продукцией «Красного Сормова».

Третий этап относится к 70-80-м годам, когда циклопические формы централизованной советской экономики, огосударствление всей социальной жизни образовали уродливую гиперреальность, а государство мыслилось уже как единая гигантская производственная корпорация. Естественно, что образы регионов, в качестве ее составных частей, в основном, приобрели «специализированный», «производственный оттенок»: «житница страны» (Ставрополье, Кубань), «автомобильный цех страны» (Горький, Тольятти, Самара, Ульяновск), «всесоюзная здравница» (Крым, Сочи) «тихоокеанские ворота страны» (Приморье), были еще «хлопковые республики» и «республика-сад». Лишь несколько городов оставались на особом положении, наделенными собственными именами. Так, Москва именовалась «сердцем нашей Родины», Ленинград – «колыбелью Октябрьской революции», Ульяновск – «родиной Ленина»,

Волгоград – «городом воинской славы». Этому же ряду безусловно принадлежит и определение «Урал – опорный край державы».

Вряд ли все эти образы были, безусловно, тождественны внутреннему самоощущению регионов, пониманию ими своего истинного значения и роли. Взгляды снаружи и изнутри могли сильно различаться. Многие территории сберегали в глубине своей исторической памяти другие, можно сказать, более личные, почти интимные имена, идущие от местного придания, когда-то прочно связавшего живущих здесь людей с этой землей.

Отправляясь «к тетке, в глушь, в Саратов», следовало иметь в виду, что в душе самих саратовцев их город всегда оставался столицей Поволжья. А Оренбург – это не только то место, откуда возник тот самый «пуховый платок», но и еще и город, поименованный когда-то «вратами в Азию», «Южной Пальмирой». Metallургический Череповец словно в сновидениях видел себя «Северным Оксфордом» (как называли город в начале XX века из-за особого внимания к образованию), Омск же хотел бы помнить себя не только «колчакской столицей», но и «сибирским Лейпцигом».

Советские образы регионов, служили единству страны, но зачастую (и даже как правило) грубо искажали экзистенциальные основания жизни самих регионов, подчиняя ее внешним требованиям, интересам государственной машины. Декларировавшийся принцип гармоничного развития личности вступал в противоречие с предлагаемыми условиями ее существования как части локально социума, заставляя примиряться с изначально усеченными, «специализированными» способами его существования.

Например, в экономике Урала центральное место занимали огромные металлургические предприятия, заводы-гиганты тяжелого машиностроения, связанные сложной сетью отношений с многочисленными поставщиками и заказчиками, разбросанными по всей стране. Около трети всего промышленного производства региона приходилось на долю предприятий, связанных с военно-промышленным комплексом (в Свердловской и Пермской областях эта доля составляла более 50%, в Удмуртии – почти 70%), тогда как по экономическим показателям в легкой промышленности Урал занимал 18 место из 19 промышленно-экономических регионов страны. Односторонняя узко промышленная специализация, игнорировала интересы сбалансированного развития края.

С 60-х годов за Уралом закрепляется название «рабочего края» (в котором слились все его предыдущие определения как «кузницы страны», «мастерового» и «трудового» края). С этой поры сколько бы вузов и НИИ, секретных КБ и научных центров (не говоря уж о театрах, музеях, филармониях и т. п.) не существовало в крае, он «приговорен» был навсегда оставаться «рабочим краем».

Что же произошло после крушения существовавшей идеократии и распада СССР в 90-е годы, когда рассыпалось прежнее единое пространство жизни, организуемое «советским мифом»?

Невозможность сразу обрести духовное единство общества в форме новой общенациональной идеи, дезориентированность федерального центра подтолкнули процесс «регионализации» страны. Поиск новой идентичности породил потребность регионов найти опору своему нынешнему развитию в собственном историческом прошлом. В 90-е годы происходит взрыв регионального мифотворчества. Регионы, выбирая из истории те или иные наиболее соответствующие сегодняшнему ее пониманию нити развития, были увлечены, в известном смысле, придумыванием своей биографии. Саратовцы, например, за важную точку отсчета приняли дату 200-летия восстановления Саратовской губернии, в Угличе как общегородское событие отмечается День царевича Димитрия, невинно убиенного при Борисе Годунове; на владимирской земле, понятно, «со смыслом» устанавливается памятник самому Илье Муромцу, в Тамбове в порядке неформальной инициативы увековечено скульптурное изображе-

ние того самого волка, а в Кызыле специальная стела возвещает миру, что здесь находится центр Азии и т. п.

Замечено, что новые региональные мифы, при всем разнообразии их конкретного «наполнения», объединяла общая схема построения. Все они, как правило, видели «золотой век» своего существования в истории до 1917 г., а революцию рассматривали как своего рода «грехопадение». Последующие существование, иногда включая и нынешнее свое состояние, они расценивали как расплату за предыдущее. Отсюда перспектива движения в будущее закономерно связывалась с восстановлением исторической связи с прошлым как залогом обретения прежнего реального или мифического могущества и процветания.

Главным содержанием этого спонтанного процесса поиска российскими регионами новых, презентующих их образов было, думается, не стремление противопоставить себя столице или как-то обособиться от всех. Определяющей была вырвавшаяся наружу потребность регионов в самоутверждении, в отстаивании своей духовной состоятельности и культурной самодостаточности. Что в конечном итоге выступало как императив самой жизни, восстановления ее целостности и цельности. Необходимость в обновлении предполагала переосмысления отношений с другими регионами и столицей, в конечном счете, реформирования всего внутрироссийского пространства на новых, демократических основаниях.

Затормозился этот процесс изменений в российском региональном сознании, когда все более определяющаяся политика федеральной власти начала приближаться по смыслу к известному кинолозунгу «за державу обидно!». Последний выступил и как призыв к консолидации общества, обретению некоего «общего дела», восстановлению былой державной мощи, и в виде вектора направленности общих созидательных усилий, знака поиска перспектив. В подъеме регионального самосознания центральная власть увидела лишь угрозу дальнейшей дезинтеграции страны и препятствие на пути восстановления собственного авторитета.

Однако усиление централизации политической и административной власти создало лишь иллюзию восстановления внутреннего единства страны. Обозначившиеся в регионах процессы оказались заглушены, приняли характер внутреннего лабораторного эксперимента, но не прервались окончательно. В целом в стране возникла некая промежуточная ситуация: прежние образы регионов (фиксирующие их роль и место в едином пространстве) в значительной степени разрушены, нет прежних диспозиций между различными частями страны, формально все равны. Но это «примитивное», нивелирующее всех равенство, приобретенное отказом регионам иметь собственное лицо, свой голос.

Очевидно, что невозможно вернуть регионы к их прежнему состоянию, искусственно реставрируя существовавшие ранее их образы и роли как части всей прежней структуры внутрироссийского пространства. Так же как не удастся сделать вид, что не было проступивших в последние годы с большой силой многонациональности, многоконфессиональности, мультикультурности России, различия в ментальности, духовной культуре и способах жизни населяющих ее народов.

Следовательно, неизбежно будет продолжаться как создание новых образов, способных презентовать регионы в пространстве современной России, так и поиск каждым из российских регионов своего места в общем пространстве страны. Во многом от политики федеративного центра зависит, насколько этот процесс будет иметь органичный и продуктивный характер вызревания нового качества социальных и культурных связей.

Само изменение регионов лишь выглядит как угроза целостности страны. На деле – это отрицание именно старого, искусственно созданного и навязанного единства, означающее одновременно поиск оснований для подлинного единства российский регионов на более высоком уровне: как свободного выбора равноправных субъектов,

осознания ими своей духовной и культурной общности, общности исторической памяти и судьбы, понимания своей ответственности за страну.

ОРЕЛ Е. В.

ПУБЛИКА – ЭТОТ ИЗМЕНЧИВЫЙ «ДРУГОЙ»

Искусство – модель, включающая в свою структуру «Другого». «Другой» – это публика, к которой обращает свои произведения художник. Без этого «Другого» художественный процесс вообще не мог бы существовать. Любой, обладающий талантом художник, стремится свой талант максимально полно реализовать. Возможности реализации таланта определены отнюдь не только экономическими, но и социальными условиями. Таланту нужны поклонники, актеру – зрители, мастеру – заказчики, а уж потом всем им нужны театры, мастерские, концертные залы. Основой культуры является социум, человек. Отсутствие интереса человека и социума к культуре сводит на нет любые усилия художника.

Художник и публика – парные категории. Публика, еще до того как она попала в разряд посетителей выставок и театров, имеет прямое отношение к искусству как тот «другой», модель которого закладывает художник в структуре произведения. Время от времени вместе со сменой типа художественного творчества меняется и эта модель. Что особенно важно для современного искусства, которое часто лишено прекрасной видимости и той эстетической дистанции, которую рассматривается публикой как его, искусства, сущностный признак. Современное искусство лишено «банальной боязни банального» (В. Набоков). Банальность для него естественный материал. Это искусство не «поучает» и не «наслаждает», оно «разоблачает» и «отвращает». И в то же время в нем нет ничего серьезного. В нем все – ирония, в нем все – игра. При всей видимой безыскусности в нем все в высшей степени искусственно. При всей абсурдности – глубоко рационально.

Искусство после смерти искусства, провозглашенной великим немецким классиком, требует другой эстетики, нежели есть та, что знакома нам по классическим штудиям. Оно требует и другой публики. Последнее особенно становится очевидным, если принять во внимание движение от произведения к тексту, от «текста-чтения» к «тексту-письму», что охватило всю область литературы и привело к существенному изменению и образа «идеального читателя». Доверчивый, сопереживающий читатель уступил место недоверчивому аналитику-интерпретатору, создающему параллельные тексты, завершающие целое художественной модели смыслами, разоблачающими истинные намерения художника и вписывающими классические произведения в современный контекст.

Творения современных художников, к какому бы виду искусства они не принадлежали есть, прежде всего, тексты. Причем не просто тексты, но интертексты и гипертексты. Первые сотканы из цитат и отсылок, вторые представляют собой чрезвычайно гибкую структуру, допускающую различные варианты прочтений, где нет ничего абсолютного, где все ходы условны, где сама реальность ткется из того материала, который поставляет нам язык. Такие тексты требуют принципиально иного навыка и интеллектуальной работы. Они рассчитаны на тех, чья эрудиция значительно превосходит средний статистический уровень.

Современный тип художественного восприятия можно условно назвать критическим. Но не в смысле критической оценки художественных достоинств или недостатков, а в смысле активности вторжения читателя в саму структуру текста. «Текст – письмо» окончательно разрушил читательский нейтралитет. Он превратил читателя в «актанта», от действий которого зависит то, как будет выстраиваться смысл. Пространство «текста-письма» – пространство операций. Да и создаваемые современными художниками объекты не есть то, что созерцают, но есть то, с чем что-то делают.

Через что проходят, с чем играют, что перестраивают или даже создают. Снимая ореол святости со всего «высокого» и вообще устранив саму оппозицию «высокого» и «низкого», современное искусство расширяет границы публики, и одновременно лишает ее невинности. Современное искусство приняло на себя роль психоаналитика, стремящегося очистить сознание человека от устарелых догм и стереотипов. Оно требует зрелости критической мысли, способной принять тот иронический тон, который оно предлагает. Современному искусству нужна публика не только интеллектуальная, хорошо образованная, но и свободная, готовая к эксперименту, понимающая тонкую его иронию и провокацию.

«Идеальный читатель» сегодня не может быть «читателем в потустороннем» (О. Мандельштам). Современное искусство больше не работает в проекции вечности, оно работает с тем, что актуально здесь и сейчас. Вот почему сегодня столь важно «качество» публики. Вот почему именно ее состояние сегодня во многом определяет столичный или провинциальный характер художественного процесса.

Значимость фигуры аналитика-интерпретатора для современного художественного процесса огромна. Публика – состоящая из фанатов-поклонников, дилетантов-любителей, ценителей-знатоков, сегодня не может создать тот необходимый для художника уровень понимания его творчества, который необходим для нормального функционирования художественного процесса. Более того, без аналитика-интерпретатора современный художественный процесс вообще не может быть завершен. Концептуализм проник в плоть и кровь современного искусства. Художник создает текст как идею, и именно аналитик может ее насытить смыслом, и придать ей характер завершенного художественного целого. Чтобы стать частью традиции, идущей от Гомера, современное искусство должно обрести свою значимость в границах философских культурологических, искусствоведческих текстов, стать частью современного интеллектуального процесса.

Некогда, указывая на причины упадка вкуса, Вольтер говорил о принципиальной взаимосвязи всех видов искусств, так, что недостаток одного вида неизбежно влечет за собой неразвитость другого. Что и является одной из важнейших причин упадка вкуса. Сегодня мы сталкиваемся с новой интеллектуальной ситуацией, когда реальностью становится теснейшая взаимосвязь философского-критического, естественнонаучного и художественного мышления, так что недостаток одного неизбежно оказывается недостатком второго.

Искусство обращено ко всем, но, прежде всего, к тем, кто является носителем современного теоретического и инженерного мышления – к философам и близким философии культурологам и искусствоведам, программистам, конструкторам и генетикам. Современная культура – поле диалога, в том числе и диалога художника, ученого, философа, теоретика искусства. Художник, заручившись поддержкой ученого-исследователя, конструирует объекты, перформенсы, инсталляции. Философ-аналитик, критик-культуролог артикулирует их смысл, куратор-исствовед представляет широкой публике.

Это полностью меняет саму структуру творческого процесса. Излишними становятся дар и вдохновение. Как древний художник не отличал своего искусства от ритуала и ремесла, так и современный художник не отличает его от игры-провокации и научного эксперимента. Он не пишет больше опусов, не создает традиционных эстетических объектов и даже не работает с традиционными материалами. Мастерскую ему заменяет научная лаборатория, где он организует некое подобие научного эксперимента, представляющего собой этико-эстетическое действие, разворачивающееся на глазах у публики, как в проекте Андреа Циттель по антидомашинованию кур, с целью получения их «дикого», летающего прототипа, или использует, выработанные наукой технологии с целью реализации своих фантазий. Примером последнего может служить известнейший проект Эдуардо Каца GFP Bunny по получению трансгенного

млекопитающего – кролика. Чтобы такое искусство было востребованным, чтобы вкус зрителя позволил ему понять художника, нужно не только свободное развитие всех искусств, но и наук и технологий.

Это искусство, создаваемое в крупных научных, университетских центрах, становится достоянием всех благодаря медийным технологиям. Оно не является производным от региональной или национальной культуры. Оно не знает национальных и региональных школ и, будучи продуктом деятельности коллектива, не знает и индивидуального авторства, лишь руководство. Его зрители становятся его участниками, а процесс сливается с результатом. То, что ранее было произведением, превращается в отчет. Правда все это не означает, что традиционного искусства больше нет, что традиционное искусство более не актуально. Это означает то, что, ставшее давно уже привычным сопоставление и противопоставление художника и публики когда активность приписывается первому, а на долю второго остается лишь созерцание, меняется. В мире, где чуть ли не в видовой признак человека превращается его бытие в качестве потребителя, искусство остается почти единственным, кто с этим не желает согласиться. В то время как коммерческое искусство своими не только высоко бюджетными, но и высоко качественными продуктами утверждает достоинство человека как потребителя удовольствий, актуальное искусство насмехается над потребителем, предлагая ему вместо яркого шоу или разрекламированного шедевра лаковый поднос с юным солдатиком, справляющим свою нужду, или светящуюся инфузорию туфельку в стеклянной банке.

Приводимое здесь различие коммерческого и актуального лишено оценочности. О плохом, низкосортном мы просто запрещаем себе говорить. Коммерческим может стать все, от ширпотреба до шедевра, лишь только стоит ему попасть в систему, где власть принадлежит потребителю, где ради него потребителя все происходит, где он требует, где ему предлагают, где главное, что производят, есть его потребности. Актуальное искусство не производит публики как потребителя. В мире потребления, оно остается почти единственным, кто видит в человеке творца: не Творца-Бога в высоком ренессансном смысле, а творца-героя в смысле античном, а потому и фаталистическом, то есть того, чьи действия нарушают порядок бытия и влекут за собой непредсказуемые последствия. Актуальным как в классическую эпоху, так и сегодня остается искусство, соприкасающееся с глубинными основами человеческого бытия. И даже если это соприкосновение сегодня приобретает необычные, провокационные формы суть дела не меняется: актуальным остается лишь то, что стремится отлиться в новые формы жизни, развернув вектор человеческих усилий в том или ином направлении. Публика, которую производит актуальное искусство – человек-субъект критической рефлексии по отношению ко всему, что представляет себя как истина, благо и абсолют.

Самим ходом развития художественного процесса, Целостность художественного восприятия распалась. Собственно созерцательно-эстетический момент в нем, отделился от интеллектуально-деятельностного. Первое подверглось коммерческой приватизации, где важным является имя, образ и стиль. Второе сосредоточилось в области актуального искусства. При этом концептуализация художественного творчества превратила искусство в некоторое подобие интеллектуальной игры и научного эксперимента, обнаружив их сущностное, глубинное родство и сделало художников, ученых-естественников и гуманитариев-интеллектуалов сообщниками по цеху, плоды усилий которых понятны и интересны не только специалистам, но и тем, кто большую часть жизни проводит сети. Современная публика – не только потребитель традиционных удовольствий, получаемых от красиво сделанных вещей, но и экспериментатор, чувствующий себя в виртуальном пространстве современного мира не менее, а быть может и более уютно, чем у себя дома.

Виртуальное пространство интересно именно тем, что здесь возможно все, стоит лишь только попробовать сделать ход в новом направлении. Это пространство существует не как пустота, или вещь среди вещей, имеющая свои очертания, но как поле производимых актантами операций. Жизнь по отношению к нему означает не присутствие в нем, но производимое в нем действие. Жизнь здесь не знает страдательного залога, а потому и его актант отдает предпочтение не наслаждению прекрасной видимостью данного кем-то, пусть и весьма знаменитым, но удовольствию, доставляемому азартом действия и непредсказуемостью эксперимента и радостью достигнутого им самим.

ОСЕТРОВ В. В.

КУЛЬТУРА И ЦИВИЛИЗАЦИЯ

Необходимость отдельной темой рассмотреть взаимоотношение, взаимосогласованность понятий «культура» и «цивилизация» осознается почти сразу, как только начинаешь знакомиться с кругом работ, посвященных проблемам культуры сегодняшнего дня и недавнего прошлого. И независимо от того, являются ли эти работы плодом труда культурологов, философов, искусствоведов, писателей или же журналистов, в большинстве случаев они затрагивают тему взаимовлияния культуры и современной цивилизации, разумеется, по-разному понимаемой. Надо сразу оговориться, что эта тема далеко не нова. Истоки ее далеки от сегодняшнего дня, о чем будет сказано позже. Но в XX веке она становится одной из актуальнейших проблем культурологической мысли.

Возникает потребность рассмотреть основные взгляды на эту тему.

Когда мы слышим то или иное слово, в нашем сознании возникают образные ассоциативные картины, сопровождающие восприятие этого слова. Слово *цивилизация* – приглушенный стук барабанов, топот сапог идущих по бескрайним пустыням или непроходимым густым джунглям солдат. Ведь цивилизацию всегда «несут», внедряют в среду «варварских», нецивилизованных народов. *Цивилизация* – это всегда не только достижение, но и миссия народов, стоящих на вершинах ее (цивилизации). Достаточно вспомнить выражение: *долг белого человека*, как сразу всплывает образ английского колонизатора в белом пробковом шлеме, с достоинством переносящего тяготы службы в заморских колониях и стоящего где-нибудь на развалинах древнего индийского храма, построенного задолго до того, как первые саксы появились на Британских островах. Цивилизаторскую миссию всегда осуществляли солдаты и миссионеры, будь то римские легионы или английские колонизаторы. При этом не надо забывать, что подобное высокомерное, пренебрежительное отношение к другим народам было свойственно не только людям «западной», но и «восточной» цивилизации. Китайские солдаты династии Мин также не очень входили в тонкости внутреннего мироустройства народов Кореи, Вьетнама или Индонезии, выбор у которых был только один: принять китайские порядки или умереть.

И мы говорили как о неизбежном, и о гибели культур тех народов, которым неслась эта «цивилизация». Об этом мы думаем, когда вспоминаем культуры народов майя, инков и ацтеков, или судьбу полабских славян, частично уничтоженных, а в основном ассимилированных германскими колонизаторами (если уместно здесь это слово). То есть слово *цивилизация* вызывает у нас ассоциации не только удобств и комфорта, но и жесткости, силы и насилия.

Слово *культура*, напротив, навеивает ощущение мягкости, какой-то умиротворяющей возвышенности, чего-то такого, что отличается от повседневной, обыденной жизни. *Цивилизация* – это всегда нечто относящееся ко всему данному обществу в целом, нечто свойственное всем, а *культура*, что-то далеко не всеобщее, не уравни-

вающее всех, а свойственное, прежде всего отдельному индивиду, и только затем уже всем вместе взятым.

Известный религиозный философ Лев Платонович Карсавин говорил, что культура есть отражение всеединства человека. При этом, правда, добавляя, что достижения культуры есть нарушение этого всеединства [7, с.160-161]. Так что, его можно понимать и таким образом – в культуре заложено нечто, что является выражением общности всех людей, но, достигнув этого *общего*, человек неизбежно выделяется из единого ряда людей, да и достичь этого состояния, он может, только, проявляя свою индивидуальность. Вероятно, стремление индивидуализироваться, выделиться, и есть это всеобщее, что соединяет всех людей, делает их похожими друг на друга, в этой своей непохожести.

Конечно, культура, прежде всего, связана с человеком, это есть нечто, что отличает человека в этом мире от всех остальных живых существ и природных явлений. *Культура – это мир человеческого бытия.* Ведь и сам термин «культура» применяется нами исключительно только по отношению к человеку. Без человека, человеческого участия он теряет всякий смысл. Ведь даже изучает, исследует культурные явления человек, и никто иной. Весьма проблематичным кажется спор о проблемах культуры вне человеческого сообщества.

Цивилизация же есть *форма* организации человечества и его отдельных сообществ. Недаром цивилизация ставится в один ряд с государством и обществом. *Цивилизация* – это некое упорядочение человеческой жизни [9, с.40]. И при том это, скорее всего, упорядочение именно материальной жизни человека, облегчение и удовлетворение материальных запросов человека, обеспечение его комфорта и безопасности.

В зависимости от того масштаба, в котором рассматривается *цивилизация*, от того определяющего критерия, который применяется к этому понятию, мы можем говорить о разных типах цивилизаций.

Если же ограничиться задачей дать не столько образное, художественное определение цивилизации, которое идет скорее от сердца, а не от разума, но некоторое научное определение, достаточно широкое, чтобы вместить в себя многие нюансы, но и не всеохватно безразмерное сбившееся на перечисление всех особенностей и функций этого понятия, то можно остановиться на достаточно давнем определении Л. И. Новиковой, хотя и оно не лишено некоторых недостатков. Так вот, в статье «Цивилизация и культура в историческом процессе», она определяет *цивилизацию* «как социальную организацию общественной жизни и культуры, характеризующуюся всеобщей связью индивидов или элементов (базисных) социальных образований в целях воспроизводства общественного богатства, обеспечивающего его существование и прогрессивное развитие» [2, с.53].

Конечно, это звучит не так символично, как бугаевское: «...*цивилизация – выделка из природно нам данного*» [1, с.289], или «...*цивилизация – линия...*» [1], и не так лаконично, как шпенглеровское: «*Цивилизация есть неизбежная судьба культур*» [11, с.69]. Но это определение дает нам возможность выделить главные характерные черты того явления, которое мы называем цивилизацией. И это прежде всего то, что цивилизация – это организация жизни; жизни материальной или духовной (что не всегда является благом), жизни всего человечества или только отдельной его части (здесь мнения расходятся). В этой связи хочется вспомнить выдающегося предшественника Андрея Белого и Освальда Шпенглера – Фридриха Ницше, который ограничивал это явление (цивилизацию) Европой, считая, что синонимами понятия *цивилизация* являются понятия *гуманизация* и *прогресс* (воспринимая их достаточно негативно, и в тоже время иронично), и из рассуждений которого можно вывести вполне определенно, что цивилизация – «это процесс становящегося европейца» [5, с.361].

В ходе размышлений над соотношением понятий «цивилизация» и «культура», мы можем отметить, что на первый взгляд *цивилизация* – это стремление к стабильности, а *культура* – это постоянное изменение, основанное на преемственности. И в силу парадоксальности, свойственной всему, чего касается человек, получается, что «культура», памятники культуры, символы культуры давно ушедших народов и эпох, сохраняются до наших дней, оказывают большое, часто неочевидное, влияние на другие культуры, на представителей других культур. В тоже время как погибшие цивилизации не оказывают сколько-нибудь значимого воздействия на цивилизации иных времен и народов.

Влияние красоты золотых украшений скифов, совершенства египетских пирамид, мудрости трудов Платона и Аристотеля на современную культуру неоспоримо. Тогда как трудно говорить о значимости племенного общественного устройства скифов или государственного управления индейцев майя для цивилизаций последующих времен и народов.

И, вероятно, чем более отдален от нас какой-либо памятник культуры, тем большее, символическое значение он играет. Многие стали уже просто знаками, кодами, при одном взгляде на которые пробуждается наше сознание и возникает сразу целый поток ассоциаций, как будто этот символ пронизывает собой весь временной пласт, который он преодолел, дойдя до нас. Достаточно вспомнить такие символы, как крест или свастика, чтобы понять, что, принадлежа, без сомнения, нашей, подчас печальной, действительности сегодняшнего дня, они как бы самостоятельны: не вчера появились, и не завтра умрут. Как говорил выдающийся филолог и исследователь русской культуры Ю. М. Лотман: «Символы по сути – это есть память культуры, они переносят тексты, сюжеты, образы из одного пласта культуры в другой. Пронизывающие диахронию культуры константные наборы символов в значительной мере берут на себя функцию механизмов единства: осуществляя память культуры о себе, они не дают ей распасться на изолированные хронологические пласты» [3, с.12].

Таким образом, мы видим, что, являясь образцом изменчивости, постоянных времен культура может быть и примером стабильности и преемственности. Быть может, это связано с тем, что носителем культуры в первую очередь и, в конечном счете, является человек и продукты его деятельности, а носителем основ цивилизации выступает сообщество людей. Уничтожить одного человека легче, чем государство или народ, но уничтожить *всех* людей этого государства или народа гораздо трудней, чем разрушить само государство или рассеять по земле даже многочисленный народ или племя. Примером этого может служить Римская империя: под напором германских «варварских» племен она рухнула, как государство, как римская цивилизация, но люди, ее населявшие, в большинстве своем остались живы, и единственное, что у них оставалось, это та культура, носителями которой они являлись, которой они наследовали, и которую они сохраняли (не в полном объеме, конечно) даже в условиях, когда вновь зарождающиеся христианские культура и цивилизация стремились изжить и уничтожить в себе «разлагающее» влияние языческого Рима и всякую память о нем. Другим примером передачи исторической и культурной памяти, может послужить Византия. Византийская цивилизация погибла под ударами внешнего врага, но византийская (греческая в своей основе) культура сохранила себя, конечно, не в полном объеме, в памяти культуры России, прежде всего, в памяти церковной православной культуры (и не только России, но и Сербии).

Культура – это система, позволяющая человеку адаптироваться к определенным условиям жизни общества. Человек, ребенок, осваивая язык, нормы поведения, духовное и материальное богатство, тем самым приспосабливается к самостоятельной жизни в обществе. Идеальным местом для подобной адаптации к окружающему миру выступает семья, где этот процесс происходит наиболее естественно. Тех, кто привык

доверять, прежде всего, авторитетам западноевропейской мысли, отсылаю к книге Эриха Фромма «Человек для себя» [10, с.29].

Семья позволяет мягко, щадяще отреагировать на появление людей иной веры, культуры, традиций, при этом сохраняя свою национальную культуру и, не утрачивая национального самосознания. Не только адаптация является функцией культуры, но, как и всякое сложное явление, культура обладает и свойствами прямо противоположными приспособлению: она *обособляет* своего носителя, отделяет его от других людей, и от мира обыденности.

«Культура – это лишь только тоненькая яблочная скорлупа над раскаленным хаосом», – говорил Фридрих Ницше в своей книге «Злая мудрость» [4, с.767], и действительно, лишь только культура отделяет, оберегает «дух» от «жизни» (в бердяевском понимании слова «жизнь» [6]). И в таком понимании культура и цивилизация выступают как явления противостоящие. Будь то О. Шпенглер или Н. А. Бердяев, Ф. Ницше или В. В. Розанов, все они говорят о гибельности для высокой культуры торжества идеалов цивилизованности, ведь, когда на первый план выходят интересы технической организации «лучшей жизни», культура либо отмирает, как что-то иррациональное и ненужное, либо ей стремятся придать прагматический, «...утилитарный, «реалистический», т. е. цивилизаторский, уклон» [6, с.77]. Еще кн. Н. С. Трубецкой, известный «евразиец», считал, что термин «цивилизация» употребляемый европейцами, им, собственно говоря, и принадлежит, т. е. «цивилизация», «цивилизованность» есть продукт творчества, продукт самонения западноевропейской (германороманской) культуры. Это явление (цивилизация) не может быть перенесено в культуры других народов, без прямого ущерба для этих культур [8]. Как видим, такая оценка созвучна точке зрения Ф. Ницше, ранее нами уже упоминавшейся. И поэтому, быть может, призыв евразийцев, подхваченный Л. Н. Гумилевым, призыв отказаться от леденящих объятий западноевропейской культуры, не нужно воспринимать примитивно, как отказ от всякого общения и диалога. Это, скорее, отказ от того состояния русской души, которое Розанов называл «европейничьем», и с которым мы сталкиваемся каждый день и вокруг себя, и внутри себя. Это отказ от безрассудного следования за всем, что идет к нам с Запада, только потому, что это, якобы, порождение более высокой культуры. Тем более что в России издавна сложилась традиция разделять понятия «культура» и «цивилизация», понимание того, что достижения культуры и достижения цивилизации не одно и то же.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белый А. Символизм как миропонимание. – М., 1994.
2. Бердяев Н. А. Воля к жизни и воля к культуре. // На переломе: Философские дискуссии 20-х годов. – М., 1990.
3. Вернадский В. М. Научная жизнь как планетное явление. – М., 1991.
4. Карсавин Л. П. Философия истории. – СПб., 1993.
5. Лотман Ю. М. Символ в системе культуры. // Символ в системе культуры: Труды по знаковым системам XXI. – Тарту, 1987.
6. Ницше Ф. Сочинения в 2 т. Т. 2. – М., 1990.
7. Ницше Ф. Сочинения в 2 т. Т.1. – М., 1990.
8. Новикова Л. И. Цивилизация и культура в историческом процессе. // Вопросы философии. – 1982. – № 10
9. Трубецкой Н. С. Европа и человечество // Трубецкой Н. С. История. Культура. Язык. – М., 1995.
10. Фромм Э. Человек для себя. – Минск, 1992.
11. Шпенглер О. Закат Европы. – Новосибирск, 1993.

К ПРОБЛЕМЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Сегодня, когда Россия находится в условиях рыночных отношений, нужны люди, которые не только хорошо знают законы экономики и экономические закономерности организации общества, нужны специалисты с высокоразвитой экономической культурой. Экономическая культура складывается из системы экономического образования, экономического сознания, экономического мышления, экономического воспитания, экономического поведения.

Экономическое образование строится с учетом модели выпускника, который должен владеть экономическими знаниями, быть экономически развитым, уметь максимизировать полезность ограниченных благ, поэтому в концепции экономического образования говорится о развитых индивидуальных и личностных качествах выпускника, учитываются его цели образования, используются разнообразные технологии, чтобы выпускник был физически и психически здоров, легко интегрировался с обществом и был экономически компетентным.

Слагаемые *экономического сознания* изучаются *аксиологией, онтологией, гносеологией и праксиологией*. Аксиология экономического сознания формируется через виды ценностей: материальные, общественно-политические, духовные, демократические права и свободы, диалог культур и т. д., кроме того, развивается такая ценность человека, как креативность, источником которой является целеполагание, сознательное и бессознательное в поведении человека. На основе креативности формируется экономически творческая личность.

Онтология изучает законы, принципы, структуру экономического сознания, при этом учитываются личные, предметные, креативные, когнитивные, организационно-деятельностные цели экономического сознания, а также формы экономического сознания: индивидуальные и социальные, активные и пассивные. Гносеология экономического сознания строится на основе нормативной, побудительной и стимулирующей мотивации деятельности человека, существует во взаимосвязи с другими явлениями, интересами, потребностями, стимулами, установками, что образует систему мотивации, направленную на рациональное поведение человека. Праксиология рассматривает проблемы приспособления человека к экономической среде, которые могут иметь варианты: подчинение среде, обновление среды, ритуализм, бунт и мятеж. Кроме того, обращается внимание на связи субординации, управления, дисциплины, режима, преемственности, инициативы. Главный результат экономической адаптации – формирование новых потребностей.

Источником *экономического мышления* служат экономические науки, которые формируют научное мышление, экономическую практику, при этом у индивида развиваются виды мышления: теоретико-понятийное, теоретико-образное, наглядно-образное. Формирование экономического мышления проходит в несколько этапов: 1) познание экономической действительности, отражение деятельности и восприятие ее в целом; 2) усвоение обобщенной информации через потребности и интересы самопознания; 3) претворение знаний в жизнь, реализация экономического поведения.

Экономическое воспитание формирует убеждения, мотивы, установки, ценностные ориентации личности. Методы экономического воспитания: формирование экономического сознания через знания, взгляды, оценки, направленность, убеждения; методы коррекции и стимулирования поведения через соревнования, игры, поощрения, наказания; методы контроля и самоконтроля через наблюдения, беседы, анкетирование, тестирование, анализ результатов деятельности. Формами экономического воспитания могут стать дидактические и деловые игры, олимпиады, конкурсы, деловые встречи, экскурсии. Средствами экономического воспитания являются идеологи-

ческая информация, организационно-экономические условия, социальное благосостояние, правовые законы, эмоционально-психологическое удовлетворение от сделанного.

Экономическое поведение – это вершина культуры человека, так как структура экономического поведения состоит из дисциплины труда, экономической ответственности, трудовой активности и экономического мышления человека. Основными факторами формирования экономического поведения являются убеждения и мотивация, интересы и социальная установка, свойства и качества личности, когнитивность и креативность. Экономическое поведение формируется через различные виды деятельности: приобретение экономических знаний, готовность к экономической деятельности через компоненты экономической потребности, экономические знания, экономическое осознание учебы, труда, собственности; воспитание в себе трудолюбия, экономности, расчетливости и практичности. Уровни сформированности экономического поведения: 1-й уровень – формирование экономического поведения в семье, школе, в профессиональном воспитании; 2-й уровень – поведение на производстве, повышение квалификации, переподготовка кадров, улучшение условий труда; 3-й уровень – развитие сферы услуг, транспорта, здравоохранения, жилищных условий.

Системная работа, последовательная и развивающаяся деятельность по формированию экономической культуры человека способствует развитию личностей, которые поднимут экономику России и сделают ее конкурентоспособной в мировом экономическом пространстве.

САВИНА Т. А.

ОБРАЗ КУЛЬТУРЫ В ПСИХОАНАЛИЗЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Одной из областей приложения психоанализа З. Фрейдом стала философия истории и культуры. Психоаналитическая картина истории развития первобытного состояния человечества была дана Фрейдом в работе «Тотем и табу». На заре своего становления человек жил в первобытной орде, в которой главенствующую роль играл отец. Его силе и воле подчинялись все сыновья, и он один имел право на женщин этой орды. Такое положение не могло продолжаться вечно. Братья, объединившись, убили отца, тем самым, положив конец такой ситуации.

Однако братья находились во власти амбивалентных чувств: они ненавидели отца и восхищались им. После убийства они испытали чувство вины и раскаяния, что заставило их принять инцестуозный запрет. Так, по мнению Фрейда, возник запрет на инцест, и установилась экзогамия. Постепенно возник культ отца, и на его основе – религия. Чувство вины и раскаяния привело к появлению морали. Человеческая культура, таким образом, началась с великого события отцеубийства, которое постоянно напоминает человеку о преступлении его предков.

Человеческая культура, как пишет Фрейд в статье «Будущее одной иллюзии», – это все то, что возвышает человека над его биологическими обстоятельствами и отличает его от жизни животных. «Она охватывает, во-первых, все накопленные людьми знания и умения, позволяющие им овладеть силами природы и взять у нее блага для удовлетворения человеческих потребностей, а, во-вторых, все институты, необходимые для упорядочения человеческих взаимоотношений и, особенно – для дележа добываемых благ» [1, с.95].

Человек, по мнению Фрейда, не желает подчиняться требованиям культуры, он стремится ее разрушить, «... каждый отдельный индивид виртуально является врагом культуры, которая, тем не менее, должна оставаться делом всего человеческого коллектива» [1, с.95]. У людей есть два недостатка: они не любят трудиться и не хотят подавлять свои инстинкты. В силу этих качеств достижения культуры находятся под угрозой уничтожения. Культура должна защищать себя от одиночек, и ее инсти-

туты, учреждения и заповеди должны быть поставлены на службу этой задаче. Действительно, как отмечает В. Лейбин, «...в психоаналитической философии культура выступает неким чужеродным образованием, не только противостоящим человеку, но и обуславливающим возникновение конфликтных ситуаций, нередко переставших в психические заболевания» [2, с.183].

Согласно гипотезе основателя психоанализа, вся культура построена на внешнем и внутреннем подавлении бессознательных влечений. В основе отношений человека и культуры лежит антагонизм, так как культура основана на отказе от удовлетворения бессознательных влечений. Но, вместе с тем, культура в концепции Фрейда существует за счет сублимированной энергии либидо, ее источник находится в иррациональной глубине бессознательного. Это другой аспект культуры, не менее важный. С этих позиций сам основатель психоанализа и его многочисленные последователи представили интересные исследования творчества выдающихся умов человечества. Благодаря сублимации, сексуальные влечения трансформируются и направляются в русло творческого созидания, способствуя тем самым обогащению культуры и духовного мира человека. Таким образом, культура характеризуется некой двойственностью. Но, тем не менее, продолжая развивать свои идеи, Фрейд в работе «Неудовлетворенность культурой» Фрейд приходит к заключению, что прогресс культуры ведет к уменьшению человеческого счастья, и усилению чувства вины из-за растущего ограничения природных желаний.

Человек представляется Фрейду отнюдь не мягкосердечным, любящим существом: среди его инстинктивных влечений – врожденная склонность к разрушению (деструктивность), необузданная страсть к истязанию себя и других людей. Рассмотрев структуру влечений, Фрейд пришел к выводу, что первичные влечения составляют пару созидательной любви и деструктивности. Человеком правит инстинкт смерти – Танатос и инстинкт жизни – Эрос. Танатос – это стремление к смерти, тяга к возврату, деструктивность, стремление разрушить жизнь.

Подобный подход Фрейд считал не более как гипотезой для объяснения загадки жизни. В дальнейшем эта гипотеза была превращена в теорию у виднейшего представителя неофрейдизма и основоположника гуманистического психоанализа Э. Фромма. Явлению деструктивности он посвятил фундаментальное философско-психологическое исследование «Анатомия человеческой деструктивности». Работа Фромма содержит в себе не только философско-антропологические открытия и гипотезы, но придает этической рефлексии немецко-американского психоаналитика социальную глубину и конкретность.

Среди многочисленных потребностей, считает Фромм, у человека существует потребность в стимуляции и возбуждении. Наблюдения повседневной жизни людей показали, что человеческий организм нуждается не только в отдыхе, но и в некотором количестве волнения. Созидательная направленность личности ведет человека по пути творчества, преобразования себя и мира. Однако часто остается без внимания тот факт, что у человека гораздо более сильное возбуждение вызывает гнев, бешенство, жестокость и жажда разрушения, чем любовь, творчество или другой продуктивный процесс. Это объясняется тем, «что первый вид волнения не требует от человека никаких усилий: ни терпения, ни дисциплины, ни критического мышления, ни самоограничения; для этого не надо учиться, концентрировать внимание, бороться со своими сомнительными желаниями, отказываться от своего нарциссизма» [3, с.211]. Человека с низким духовным уровнем возбуждают «простые раздражители» и их количество сегодня в изобилии на экранах телевизоров и в печати: информация о катастрофах, преступлениях, войнах, разрушениях, низменных проявлениях человека.

В современных технотронных обществах, где существует изобилие материальных благ, человеку не нужно больше бороться за выживание, в поте лица зарабатывать

свой кусок хлеба. В таких обществах спутником большинства людей является скука. В условиях обществ с рыночной экономикой человек большую часть дня проводит в фирме, а после окончания рабочего дня возникает угроза скуки, и люди ищут десятки способов утопить свою тоску: выпивка, автомобиль, вечеринки, наркотики, путешествия, телевизор. Фромм в своих исследованиях показал, что количество самоубийств растет в странах высокоразвитых. Материальное благополучие не является гарантом внутреннего, душевного благополучия нашего современника.

Сегодня психоаналитики приходят к выводу, что человек нашего времени не способен любить, он боится любить [4, с.42-44]. Нарциссизм – четко выраженная тенденция последнего времени. Можно предположить, что нарциссы составляют более половины населения. Человек нарцисс – это вовсе не разрушитель. Такой человек успешно адаптируется в обществе, делает хорошую карьеру, всегда следит за своим внешним видом, во всем стремится к совершенству. Но такие люди боятся чувств, они холодны и не способны на сопереживание. Среди нарциссов много людей-имиджей, которые заботятся о своих внешних проявлениях, и людей-функций, которые сосредоточены на выполнении различных обязанностей. Во многом причина нарциссизма кроется в современных семьях, где родители заняты работой и собой, и у них нет времени на общение с ребенком. Психологи подсчитали, что на протяжении всего детства мать уделяет ребенку двенадцать минут в день, а отец – четыре минуты.

П. С. Гуревич во вступительной статье к книге Фромма пишет: «Жизнь человеческого рода, если не соотносить ее с предостережениями философской антропологии, может быть чревата глубинными разрушительными последствиями. Они пагубны не только для социума, но способны деформировать самого человека, его природу» [5; с.14]. Сам автор книги в предисловии отметил: «Я занялся изучением агрессии и деструктивности не только потому, что они являются одними из наиболее важных теоретических проблем психоанализа, но и потому еще, что волна деструктивности, захлестнувшая сегодня мир, дает основание думать, что подобное исследование будет иметь серьезную практическую значимость» [3, с.15]. Эти замечания одного из выдающихся гуманистов прошедшего века актуальны сегодня как никогда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Сумерки богов. – М., 1989.
2. Лейбин В. М. Фрейд, психоанализ и современная западная философия. – М., 1990.
3. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994.
4. Все, что нужно любви – это мы // Журнал «Я покупаю». – Февраль. – 2003.
5. Гуревич П. С. Разрушительное в человеке как тайна // Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994.

САДКИНА Т.М.

К ВОПРОСУ О ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЕ И МИРОВОЗЗРЕНИИ НАРОДА

Духовная культура и мировоззрение народа уходят своими корнями в глубокую древность и основаны на художественно-гносеологических закономерностях, связанных с ранними формами познания и оценки действительности, какими явились мифология и язычество.

В первобытном и раннеклассовом обществе предметом мировоззренческого отражения явилось отношение «человек – природа», «ближайшая чувственная среда». Мировоззрение было цельным, т.к. единым был его субъект – трудовой коллектив – а сознание его являлось не отчужденным сознанием. Даже народным верованиям, имеющим религиозную направленность, был чужд тот «отлет фантазий от жизни», который выражался в религиозном отчуждении и самоотчуждении. С возникновением

классового общества появляется мировоззренческий культурный дуализм, приводящий к расслоению единого мировоззрения на теоретическое, специализированное и обыденное, несистематизированное, которое в докапиталистических формациях совпадает с делением мировоззрения на господствующее и народное. Происходит так же постепенное разделение единого целого культуры на отдельные ее виды, размежевание на «профессиональную», «ученую», «официальную» культуру и культуру самих народных масс, которую обычно именуют «народной культурой». Основным субъектом «народной культуры», «народного мировоззрения» становится крестьянство, составляющее вплоть до становления капитализма, основу народных масс. Именно на этой стадии параллельно с традиционными верованиями и обрядами возникает церковь и теология, параллельно с традиционными знаниями – наука, с фольклором – литература, с общинной организацией – государство, с домашними промыслами – ремесла, которые изготавливают на продажу, наряду с традиционным искусством – профессиональное искусство» [6, с. 6].

Возникновение мировых религий означало постепенное вытеснение языческих представлений. Однако у восточных славян и христианство никогда не сумело подчинить себе все мировоззрение социальных миров. Вторгаясь в традиционные верования, христианство насаждалось княжеской властью. Зарождающаяся аристократия быстро принимала христианство как свою собственную религию, т.к. господствующий класс нуждался в идеологических средствах для установления феодальных порядков. Для закрепления отношений господства и подчинения уже не годились древние культуры восточных славян, не соответствовали они и идее единства страны, т.к. в большинстве случаев имели узкое местное распространение. Насильственная христианизация служила одним из средств, облегчающих захват общинных земель, в обращение ранее свободных крестьян в зависимых от феодалов смердов.

Внедрение христианства на Руси происходило при упорном сопротивлении народных масс. Волнения в Новгороде и на Суздальской земле в X-XI столетиях имели антихристианский характер. Антицерковными были требования масс во время Киевского восстания 1068-1069 гг. Отношение народных масс к новой религии стало сразу же враждебным. Это объяснялось не только тем, что православная церковь уничтожали символы древней веры, но, прежде всего тем, что она укрепляла власть князя и его вассалов, способствовала распространению феодализма. Ухудшение положения народных масс подрывало веру в новое божество и справедливость общественного устройства. Конечно, в новых исторических условиях религия стала утверждать более прогрессивный общественный строй – феодализм; христианство обогащало духовную культуру Киевской Руси многими элементами нравственной, художественной, философской культуры античности и раннефеодальной Византии. Однако, это обстоятельство ни в коем случае не следует преувеличивать. Проповедуя идею культурнической миссии христианства, теология постоянно спекулирует на этом обстоятельстве, утверждая, что только с введением христианства началось приобщение «бескультурных» народов к достижениям культуры. Факты показывают полную несостоятельность таких утверждений. Но история культуры Руси началось отнюдь не с введением христианства.

Господствующему классу необходимо было идеологическое воздействие на народные массы, которое подавляло бы их духовную энергию. Только мировая религия в эту эпоху могла выполнить такую миссию.

Церковная идеология искала пути проникновения в различные сферы духовной жизни. С большим трудом вытеснялось поклонение древним языческим богам, и то лишь благодаря замене языческого пантеона многочисленными христианскими святыми. Многие функции прежних богов были механически перенесены на христианских. Принимая наименования новых святых, народ вопреки церковной догме наделял их характерными атрибутами прежних богов. В новой оболочке на столетия кон-

сервировались остатки системы славянского пантеизма. Например, языческое верховное божество Род трактовалось как причина всего сущего, благодаря своим функциям, родившим его с Саваофом, он сначала противопоставлялся и соперничал с христианским божеством, а затем слился с ним. Представление об обожествляемой плодоносящей Земле, отождествляемое языческим сознанием с образом Великой богини – Берегини – Роженицы переносится на Богородицу и Параскеву-пятницу.

Христианство вносило в общество идеи смирения, покорности властям. Конечным смыслом человеческой жизни провозглашалась любовь к Богу, а задачей культуры – богопознание, достигаемое с помощью «сердечной веры», «откровения», «озарения» и т.д. В господствующем мировоззрении брали верх идеи провиденциализма, «всеобщей греховности» человечества. Насаждалось консервативное, схоластическое мышление, неприязнь к научному познанию мира. Все это сковывало творческую деятельность масс, пагубно влияя на прогресс культуры. Но так как человек труда не может в своей практической деятельности руководствоваться только превратным мировоззрением, у него наряду с религиозным сознанием и вопреки ему укрепляется практический, реалистический взгляд на мир, тот практически ориентированный уровень, который возникает еще в первобытном обществе и обусловлен практической потребностью. Он неизбежно влияет на религиозное сознание и поэтому ведет к тому, что народное сознание существенно трансформирует религиозные представления «официальной религии» в своеобразную форму «народного варианта» этой религии. В народном сознании складывается свое представление о боге, отличное от библейски-церковного. Как заметил этнограф А.Струве в статье «Бытовые основы религиозных верований русского крестьянства», в представлении народа «бог не так называемый еврейский, не так называемый христианский, а типично «хозяйственный» и отношение к нему нередко двойственное («Бога зови, а черта не гневи»), с элементами сомнения, (Бог-то бог, а сам будь не плох») [1, с. 8]. Если массы обращались к богу, то отнюдь не ради лучшей загробной жизни, а в интересах получения всякого добра и благополучия в повседневной жизни, народ хочет жить в этом мире без мучений и страданий. «Народ русский при своем практическом характере смотрел на святых большей частью с натурально-практической точки зрения. Он представлял, что святые назначены ему быть помощниками в борьбе со стихиями природы, поддерживать его физическое состояние, и ожидал от их чудес существенной, материальной, житейской пользы» [7, с.40]. Это замечание справедливо и по отношению к другим народам. В представлениях крестьян-латышей, например, бог тесно связан с землевладельческим бытом, у него много общего со старшиной рода, а его основная функция – оказывать помощь в земледельческих затруднениях, охранять людей от враждебных сил. На Украине крестьяне наделяли святых реальными чертами тружеников, тем самым приближал их к своей жизни. Так, Богоматерь готовит еду, тклет, стирает рушник, пленяет сына; святой Николай – желанный гость крестьянина, его кум, а сам Христос занимается главным для земледельца делом – пашет землю, готовит ее под будущий урожай.

Народное мировоззрение шло вразрез с официальной религиозностью: не верующий поднимался к «горным вершинам», к божеству, а божество опускалось на уровень простого человека. Несмотря на усилия церкви и господствующих классов всемерно приблизить его к ортодоксальному, продолжало оставаться тесно связанным с заботами повседневной жизни.

Люди верили, но верили по-своему, по-мужички, преломляя религиозное учение для организации своей земной жизни, желая жить без нужды и лишений, в реальном, а не в потустороннем мире. Служители культа сулили им райскую жизнь в загробном мире, если люди будут праведно жить на этом свете, только тех, кто преступит, согрешит, ждет жизнь в аду.

В народном творчестве получила свое отражение легенда об аде и рае, отличная от библейской. В «народном варианте» рай и ад – такие же «физически конкретные» части мира, как земля и лужа, солнце и небо.

«Моделируя царство умерших, люди наделяли его своими чаяниями и кошмарами, они переносили в структуру «мира иного» все то, что составляло непрменные параметры реального мира» [3, с. 99]. И ад, и рай, согласно этим представлениям, имеют топографически определенные координаты: «ад есть в персе узок, а в доле широк и глубок и никому не весть меру»; кроме подземного ада есть еще верхний, на острове, на горе, где горит сера. Еще более конкретно указано местоположениерая: он расположен около Индии, но туда не дойти, «помеже обложат великие горы и чащи лесные, населенные превеликими драконами и лютыми зверьями» [5, с. 216].

Народ был даже способен шутить, говоря о царстве небесном. Так, в украинской сказке – скоморошина «Об изгнании из рая Адама и Евы». Царство божие сравнивается с огородом, в котором «бог сам посадил яблони, груши, вишни и всякие деревья.

Пугая верующих «адскими мучениями» на том свете, религия использовала известный страх человека перед смертью. Чудовищно утратив это естественное человеческое чувство, она выдвинула его на первое место, постоянно напоминая о нем верующим. Сам же народ думал о смерти по-иному. Уже в древности существовали легенды о том, как люди пытались победить смерть. В греческой мифологии – знаменитое предание о том, как Зевс, рассердившись на Сизифа, посылает его на смерть; но Сизиф заковал смерть в кандалы, и люди перестали умирать. Этот же мотив встречаем в закарпатской «Сказке о волшебной свирели». Герой сказки – веселый, жизнерадостный крестьянин, владелец волшебной свирели – перехитрил смерть, заточив его в бутылку. Только тогда он ее выпустил, когда та взмолилась и пообещала больше не трогать его. Когда пришли за крестьянином черти, он заиграл на своей свирели. Уморились нечистые, просят прекратить игру и отпустить их. Оптимистичная концовка этой сказки: «живет этот человек на Верховине до сих пор. Никто не знает, когда и где он появится со своей свирелью, чтобы всех пустить в танец».

Этот оптимизм – проявление жизнеутверждающего элемента в сознании трудящихся, которые с большой симпатией изображали победу над смертью и всякой «нечистью».

Народ приходит к пониманию того, что смерть – естественное завершение жизни, а не наказание за грехи: «кончина не бывает без причины», «всяк умрет, когда смерть придет», а пословица «на миру и смерть красна» свидетельствует о том, что такую пословицу мог создать только здоровый, сильный и мужественный народ, жизнелюбивый и жизнеспособный.

В сознании масс мысль о том, что земное благополучие не менее дорого, чем загробное, принимает весьма отчетливое выражение: «на что рай, как хлеба край», «как хлеба край, так под елью рай (... а хлеба ни куска, так и в тереме тоска)». Ориентированность не на небесное, а на земное – коренное отличие народного мировоззрения, в центре которого стоял трудящийся человек, его заботы, цели, его оценка действительности. Трудовой народ выступал по отношению к окружающему миру не как практик и преобразователь, осмысливающий действительность, чтобы понять, что значит то или иное явление для его бытия.

Православные идеологи чувствовали эти особенности народной религиозности. Они неприязненно относились к тем элементам народного творчества, в которых фиксировалось, что массам, прежде всего, важна жизнь земная и что они мало думают о «жизни вечной». Церковь долгие годы сначала собственными силами, а потом с помощью государственной власти вела непримиримую борьбу с многочисленными игрищами, плясунами, со все той «лестью идольской», имя которой – скоморошество. Скоморохов – первых профессиональных носителей народной культуры – обвиняли в их связи с язычеством, считая их «слугами дьявола».

Искусство скоморохов возникло в процессе эволюции дохристианской обрядности и обрело формы игры, зрелища, веселого уличного, площадного представления. Скоморох мог пропеть серьезную историческую былинку или песню, рассказать сказку. Они были не только распространителями фольклора, но и авторами многих пословиц, песен, сказок, острие которых направлено против непререкаемости авторитета бога.

Смех развенчивает авторитет, какими бы высокими они ни были с точки зрения официальных властей. Скоморохи пользовались любовью у населения и ненавистью тех, на кого был направлен смех – светских властей и официальной церкви.

В истории культуры трудно отыскать аналог такой непримиримой и упорной борьбы, какую вело русское православие со скоморошеством. Жизнерадостное искусство скоморохов, способное превратить литургию в буффонаду, молитву – в развлечение, было органически не приемлемо для церкви. Вот как пародируется, приземляется церковная служба в одной из скоморошин:

«А в Нижнем Новгороде,

На перегородье

В бубны звонят, в горшки благовестят,

Да помелками кадят, молитвенниками крестят...» [4, с. 222]

С XVII века власти стали все активнее поддерживать православие в борьбе со скоморохами, в творчестве которых отчетливо проявлялась не только антицерковная направленность, но и критика социальной несправедливости.

Однако, несмотря на гонения, народ по-прежнему «тек к скоморохам, аки крылати». И ни церкви, и ни государству так и не удалось искоренить народные смеховые зрелища, которые «освобождая сознание от официального мировоззрения», позволяли смотреть на мир без страха, «без благоговения, абсолютно критически, но в то же время и без нигилизма, а положительно», т.к. раскрывали «избыточность материального начала мира, становление и смену, непреодолимость и вечное торжество нового, бессмертия народа» [2, с. 298].

Творчество «веселых» – свидетельство слабости христианских проповедников, показатель слабости официального мировоззрения по сравнению с мировоззрением народа, выразителями настроения которого на определенном этапе истории были скоморохи. Говоря о факторах, способствующих утверждению и распространению антиклерикальных и антирелигиозных настроений, мы не должны, однако, преувеличивать их роль и приписывать какой-то последовательный и всеобъемлющий атеизм. А в целом многомиллионное крестьянство оставалось в плену предрассудков и суеверия. Наряду с прогрессивными обычаями и традициями возникали и обычаи реакционные, ограничивающие духовную свободу человека. Все это приводило и к ограниченности народной культуры.

Ограниченность, противоречивость и непоследовательность воззрений народных масс в том и состоит, что они содержат в себе несовместимые взгляды: с одной стороны, прогрессивные, связанные с трудовой деятельностью и общественно-политическим опытом, и, с другой – иллюзорные, связанные с колоссальной зависимостью от природных и общественных сил. Мировоззренческий комплекс народных масс содержит в себе зачатки естественнонаучных знаний с религиозно-космогоническими легендами о происхождении человека и окружающего мира; убеждение в том, что труд – основа жизни с представлениями об обременительности труда; высокую оценку прогрессивных нравственных качеств с идеалами и ценностями, вносимыми в сознание народа господствующими классами.

Однако, несмотря на противоречивость и ограниченность народного мировоззрения, в нем постепенно выкристаллизовывались те прогрессивные ценности народной культуры, простые нормы подлинно человеческой морали, которые обеспечивали связь между поколениями и вели к становлению самосознания народа.

1. Атеист. – 1928. – №2.
2. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М., 1965.
3. Гуревич А.Я. Проблемы средневековой культуры. – М., 1981.
4. Древние российские стихотворения, собранные Киршию Даниловым. – М., 1977.
5. Пихоя Р.Г. Общественно-политическая мысль трудящихся Урала (конец XVII – XVIII вв.). – Свердловск, 1987.
6. Чистов В.В. Фольклор и культура этноса// Советская этнография, 1989.
7. Щапов А. Исторический очерк народного мирозерцания и суеверия (православного и старообрядческого). – СПб., 1906.

ФЕФИЛОВА Л.Ю.

ФУНКЦИИ КОСТЮМА: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

История костюма как культурологическая дисциплина существует довольно давно – этот курс уже с начала XX века обязательно читается при подготовке художников, архитекторов, модельеров, актеров. Однако, несмотря на столь длительные традиции существования многие вопросы «Истории костюма» как дисциплины до сих пор не разработаны. Отсутствие сколько-нибудь широко распространенных программ и учебных пособий порождает явную терминологическую, а порой и хронологическую путаницу. При этом практически всем авторам, пишущим о костюме, свойственно стремление выступать некой «истиной в последней инстанции» – не давая себе труда сравнить данные предшественников, каждый из них предлагает свою периодизацию, свой набор терминов, усиливая тем самым общую сумятицу.

Вместе с тем, если хронологические и терминологические нестыковки можно все же объяснить естественными трудностями исследования, то в вопросах о причинах возникновения костюма авторы отходят от самого принципа историчности. Создается впечатление, что каждый исследователь, не имея другого критерия истинности, «примеряет» исторический костюм на себя, на свои индивидуальные представления о мире, свою шкалу ценностей. Такое познание исторического костюма сквозь призму современного (а, следовательно, подвергнутого влиянию современных мировоззренческих установок) рождает удивительное разнообразие точек зрения, разобраться в которых студенту, впервые соприкоснувшемуся с историческим костюмом, практически невозможно.

Ф. М. Пармон, говоря о появлении костюма, выделяет всего одну его функцию – «утилитарную», причем не в традиционно понимаемом варианте, как «защита тела», а в ракурсе деятельности – пояс позволил человеку прикрепить орудия труда и освободить руки [6, с.151]. «Эстетическая» функция костюма упоминается им как гораздо более поздняя, связанная не столько с возникновением костюма, сколько с передачей его традиций из поколения в поколение. «Эстетическую» функцию считает основной в формировании костюма А. Чернова [9, с.13]. Дав общий обзор «климатической» (под которой автор понимает защиту тела от неблагоприятных климатических условий), «моральной» и «социальной» функциям костюма, первопричиной его появления она видит «страстное желание изменить свой облик», ради чего человек «отнимает... красу живых тварей и растений» [9, с.13].

Ф. Ф. Комиссаржевский, напротив, считает эти две функции равнозначными. Потребность тела в защите и потребность духа в красоте создают, по его мнению, костюм. Гораздо более поздней и «искусственной» он находит «моральную» функцию костюма, когда «с развитием... ложного чувства стыда и южные жители стали прикрываться» [4, с.7]. «Утилитарную» же функцию, как основную в процессе формиро-

вания костюма выделяет и Я.Н. Нерсесов. Однако он смещает ее на второй план, подчеркивая, что еще до появления одежды как таковой татуировка выполняла важнейшую ее функцию – «сакральную», когда раскраска тела призвана была защитить человека от злых сил природы и вредоносной магии других людей [5, с.6].

И, наконец, М.Г. Рабинович обращает внимание на еще одну функцию костюма, которую он считает почти равнозначной «утилитарной» – это функция «дифференцирующая», позволяющая различать людей по полу, возрасту, территориальной, этнической, социальной принадлежности [2, с.4].

Если объединить все эти высказывания, оставив в стороне вопрос о том, какая же функция костюма первоначальна и максимально значима, то получится перечень из семи функций (список I), которые можно, однако, свести к пяти (список II) т. к. то, что А. Чернова называет «климатической» функцией, есть нечто иное, как «утилитарная», а выделенную М.Г. Рабиновичем «дифференцирующую» функцию с некоторыми допущениями можно свести к социальной.

Пожалуй, наиболее обширный список функций костюма был предложен в 1971 году П.Г. Богатыревым. Он выделил практическую, утилитарную, эстетическую, эротическую, магическую, возрастную, социально-половую, моральную, обрядовую, профессиональную, сословную функцию, а так же функции, указывающие на род занятий, вероисповедание и региональную принадлежность [1, с.358]. Однако все эти функции опять таки можно свести к обозначенным пяти, включив практическую в утилитарную, эротическую в эстетическую, социально-половую, профессиональную, сословную функции в социальную, а магическую, обрядовую и религиозную объединив в сакральную.

Как видно из вышеизложенного, ответить на вопрос о первопричинности какой-либо функции костюма на этапе его формирования, однозначно практически не возможно. Более того, задумавшись о том, какие функции костюма важнее, какие из них являются первостепенными, а какие – вторичными, незначимыми, исследователь сталкивается с ситуацией неравнозначности функций костюма в различные исторические эпохи. Ни одну из выделенных функций невозможно представить, как существующую с равным значением на протяжении всей истории развития костюма.

Возьмем, к примеру, функцию утилитарную, казалось бы, всегда существующую несколько автономно, вне зависимости от изменения этических и эстетических представлений. История костюма решительно спорит с таким утверждением. Именно утилитарная функция чаще других «подминается» другими, например эстетической, когда удобство одежды приносится в жертву красоте. Перечислить все примеры этого невозможно, а потому ограничимся лишь упоминанием корсета, как наиболее неудобной детали костюма, которая оказалась, однако настолько притягательной, что существовала в женском костюме без малого четыре века, появляясь периодически и в мужском.

Моральная функция тоже не выдерживает испытания на «особую значимость» – даже не говоря о том, что сами представления о морали изменяются во времени, под влиянием обстоятельств ее требования могут быть и вовсе отвергнуты. Так, обряд, зародившийся еще в те времена, когда нормы морали были иными, может заставить его участников обнажиться, хотя в обычной жизни делать этого не станут, и даже при исполнении обряда будут слегка стесняться, как, например, индейцы племени канамари во время исполнения ритуального танца [3, с.28], когда весь их костюм состоит из одних украшений. Как видим, сакральная функция костюма оказалась в данной ситуации сильнее моральной. Возможен и другой вариант, при котором нормы морали не отвергаются, но подвергаются изменению, «по требованию» какой-либо другой функции костюма. Так, в XIX веке придворные дамы должны были в особых ситуациях днем облачаться в декольтированные наряды, что считалось абсолютно недопустимым в обычной жизни [8, с.215]. Необходимость подчеркивания социально-

го статуса формировала, таким образом, особую «придворно-церемониальную» мораль.

Эстетическая же функция костюма легко отходит на второй план, когда этого требует его удобство или функциональность (рабочая одежда).

Гораздо сложнее обстоит дело с сакральной и социальной функциями костюма. Провести такой «горизонтальный», т. е. в рамках одной эпохи анализ, как мы это сделали выше, здесь не получится. Трудно представить себе ситуацию, когда социальная функция костюма была бы принесена в жертву какой-либо другой. Еще труднее представить в этой роли функцию сакральную. Однако это вовсе не значит, что мы нашли, наконец, основные, первичные, наиважнейшие функции костюма. Если рассмотреть их «вертикально», сквозь призму разных эпох, то окажется, что означенные функции проявляются в костюме лишь по мере необходимости, в зависимости от того, важно ли данной эпохе внешнее их выражение или нет. Так, уже с конца XIX века естественные процессы социального уравнивания в обществе выражаются во все большей схожести костюмов разных слоев, когда единственным маркером принадлежности к привилегированному классу становится цена костюма, а не покрой. Точно так же все нарастающая секуляризация мышления привела к тому, что в костюме XX века практически не осталось черт, говорящих о религиозных представлениях человека, т. е. можно говорить о почти полном «отключении» (возможно, и временном) сакральной функции.

Собственно, вся уникальность костюма, обуславлившая такое длительное его существование и такое огромное значение в жизни человека, как раз и состоит в его *полифункциональности*, когда разные функции костюма в зависимости от ситуации, эпохи, мировоззрения людей сосуществуют, выстраиваются в иерархии, в зависимости от необходимости берут на себя главенствующую роль, не претендуя, однако, на какое-либо постоянство и легко уступая свое место другим.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырев П. П. Вопросы теории народного искусства. – М., 1971.
2. Древняя одежда народов восточной Европы: материалы к историко-этнографическому атласу / Под ред. М.Г. Рабиновича. М., 1986.
3. Калашникова Н. М. Народный костюм (семиотические функции.) – М., 2002.
4. Коммиссаржевский Ф. История костюма. – Минск, 1998.
5. Нерсесов Я. Путешествие в мир: Moda. – М., 2002.
6. Пармон Ф. М. Композиция костюма. – М., 1985.
7. Тютчева А. Ф. Дневник 1853 – 1882 гг. // Тайны царского двора: из записок фрейлин / Сост. И.В. Еремина. – М., 1997.
8. Уоллис С. Храня тайны Амазонии // National Geographic: Россия. – 2003. – Октябрь.
9. Чернова А. «Из вещества того же что наши сны» // Современная энциклопедия. – М., 2002.

ФЕФИЛОВА Т.Ю.

К ИСТОРИИ КОСТЮМА ГОРНОЗАВОДСКОГО УРАЛА: СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Костюм – явление, наиболее быстро реагирующее на изменения в жизни общества, а тем более в жизни конкретного человека – его носителя. Смена условий жизни (например, переезд из деревни в город), изменение социального статуса, а, соответственно, и социальной роли неизбежно ведет за собой изменение облика человека, его внешней «оболочки», проще говоря, его костюма. При этом, если для изменения духовного мира человека, его мировоззрения требуются не просто десятилетия, а иногда поколения, то костюм меняется почти сразу вслед за сменой социальной среды. Он выступает связующим элементом с новой для человека культурной средой, делая его «своим», вырывая из круга «старой», «прошлой» жизни.

Переезжая в город, становясь рабочим, крестьянин конца XIX – начала XX вв. пытался влиться в новую для него среду, в первую очередь, расставаясь с лаптями и войлочной шапкой – неизменными атрибутами деревенской жизни. Естественно, что смена костюма не меняла ни мировоззренческих установок вчерашнего крестьянина, ни характерного крестьянского взгляда на мир и на его место в нем, но позволяла легче влиться в новую среду, проще адаптироваться в ней.

В первую очередь, крестьянин обзаводился кожаными сапогами, сюртуком (позже – пиджаком) и новомодной кепкой. По мере ассимиляции в городской среде в его костюме появляется все больше новых элементов (например, жилет и манишка); остается все меньше домотканины, которая постепенно заменяется фабричными материями; он практически лишается традиционного декора (вышиваются теперь лишь праздничная или церемониальная рубаха).

На Урале, где в это время окончательно формируется особый тип региональной горнозаводской культуры [2, с.79-80], появляется и новый тип костюма – костюм горнозаводского населения. Горнозавод со своей замкнутой системой отношений, собственной социальной иерархией и особым (ориентированным прежде всего на нужды производства) укладом жизни породил особый тип личности, основой характера которой становится традиционное воспитание, на которое накладываются особенности городского быта и жизни завода. Уральский рабочий, по укладу своей жизни, больше оставался крестьянином, кормившимся со своей земли, нежели рабочим, единственным средством к существованию которого является работа на заводе. В связи с этим процесс ассимиляции горных рабочих растягивался, отражаясь на их духовной и материальной культуре несколько однобоко. Оставаясь в обычной, повседневной жизни в рамках традиционной культуры, в праздники, когда гуляния были всенародные, с участием заводской интеллигенции и начальства, рабочий одевался в «городской» (европеизированный) костюм, тем самым подчеркивая свой социальный статус «заводского». Здесь необходимо отметить, что повседневный костюм рабочего был очень прост. Он состоял из штанов, рубахи и сапог [уральцы, жившие на восточном склоне гор не когда не носили лаптей и воспринимали сапоги как своеобразным знаком отличия их от крестьян европейской России; при этом жители Чердынского, Соликамского, Кунгурского, Красноуфимского и др. приуральских уездов, а так же Вятской губерний не видели в лаптях каких-либо унижающих их признаков и носили их вплоть до середины XX века], а по праздникам добавлялись пиджак, кушак, а иногда еще и жилет.

В женском костюме в середине XIX века появляется своеобразное переходное звено от национального сарафана к европейскому платью – так называемая «парочка», которая при помощи своей пышной юбки и баски, подчеркивающих округлость бедер, а так же приталенной кофты, зрительно уменьшающей размер талии, призвана была приблизить образ крестьянки к дворянско-городскому европеизированному идеалу красоты.

На Урале, в отличие от центральной России, довольно редко (порядка 10 % «парочек» из фондов СОДФ [4]) встречаются кофты от «парочек», сшитые точно по силуэту «в талию» и с широкой баской, подчеркивающей бедра. Почти у всех таких кофт рельефные швы укреплены металлическими «костями» для придания силуэту особой четкости, а женщине дополнительной стройности. Большинство же кофт от «парочек» по своему свободному крою очень близки к традиционной крестьянской одежде русского Севера – шугаю. Возможно, что первоначально комплекс «парочки» и состоял из сарафана и шугая (широкой кофты с прямыми полами и отрезной спинкой со сборами [3, с.376-377]), который стали надевать вместо душегреи или епанечки. Шугай, как одежда более закрытая, чем душегрея (которая шилась на лямках), и более длинная, чем епанечка (длина последней доходила лишь до линии талии), позволил постепенно заменить сарафан на широкую юбку [4], а от этого комплекса было уже не далеко и собственно до «парочки».

От шугая кофты отличались пышным рукавом «с головкой» (буфом у плеча), наличием кокетки и богатым декором из кружева, лент, тесьмы или бахромы. Свободный крой кофты не только не подчеркивал стройность ее хозяйки, но наоборот, сохранял функции душегреи – делал женщину зрительно полнее, дороднее, а соответственно красивее.

Таким образом, эстетическое значение «парочки», которая должна была приблизить образ крестьянки к городскому идеалу красоты, изменялось на противоположное. «Парочка», бытовавшая на Урале, целым рядом горизонталей (оборка на юбке, трапециевидный силуэт, декор кокетки) зрительно утяжеляла фигуру, сохраняя деревенский идеал красоты – идеал женщины – матери, уже своим дородством гарантирующей здоровое потомство.

Таким образом, можно говорить о том, что женщины на Урале принимали в свой наряд европейские (уже порядком русифицированные) элементы городского костюма, но придавали им новый, иногда противоположный изначальному смысл, в силу чего процесс европеизации на Урале шел значительно медленнее, чем в центральных районах России.

Помимо изменений в материальной культуре, вызванных процессом ассимиляции в городскую среду, на Урале фиксируется и процесс социальной дифференциации костюма. Жены и дочери заводской интеллигенции (заводского начальства, горных инженеров, врачей, мелких чиновников) носили европейскую одежду. Так если горный инженер, врач или учитель, одевавшиеся в Москве или Санкт-Петербурге «цивильное платье», а «в заводе» позволявшие себе носить рубашки-косоворотки из цветастого ситца (как, например, В. Е. Грум-Гржимайло [1]), то их жены всегда оставались верны столичной моде. В их гардеробе, включающем в себя модное платье, шляпку, перчатки и другие атрибуты «состоятельной дамы», не оставалось места не только для сарафана, но даже и для «парочки».

Изменение социального статуса, а особенно переход от положения рабочего к клану заводской интеллигенции (что иногда случалось в демидовских заводах) обязательно вели за собой и изменение костюма.

С.Г. Грум-Гржимайло [1, с.208] в своих воспоминаниях описывает забавный случай о том, как к ней, как к жене управляющего заводом, обратилась жена бухгалтера, бывшего демидовского крепостного, с вопросом, можно ли им с дочерьми, в силу изменившихся условий, купить себе шляпы. Для бывшей крепостной этот вопрос не был праздным. Шляпа здесь выступает не просто как модная покупка (хоть и желанная), но как знак социального статуса. Крестьянки носили платки и повойники, кики и сороки, шляпа же – принадлежность дворянского костюма, или, как в данном случае, – костюма интеллигенции. Отсюда – острота вопроса и необходимость одобрения «первой дамы» на заводе – супруги управляющего.

В этом эпизоде необходимо отметить еще один момент. Семейство бухгалтера к моменту обращения к Софье Германовне уже давно одевается в европейское платье, не придавая этому какого-либо значения. Более того, мать семейства не смущает тот факт, что ее костюм отстает от моды как минимум лет на тридцать. Модность здесь имеет значение не в категории «модное» – «не модное» (устаревшее), а в категории «модное» (городское) – «традиционное» (крестьянское). Изменение социального статуса семейства априори ведет к изменению костюма, изменение же головного убора выступает как полный отказ от своей социальной среды, заявка на принадлежность к другому классу.

Процесс европеизации русского костюма, начавшийся в России еще со времен реформы Петра I, в конце XIX века вступил в свою завершающую стадию. Именно результатом этого процесса стало формирование особого комплекса городского костюма – костюма мещанства, рабочих и служащих. В столицах и крупных промышлен-

ных городах европейской России, этот комплекс разительно отличался от комплекса традиционного, который теперь именуют «крестьянским», «деревенским».

Несколько иначе складывалась ситуация в городах-заводах Урала. Тесная связь с землей, неполный отрыв от крестьянского хозяйства, а, значит, и крестьянской бытовой культуры, большой процент староверческого населения, свято чтившего старинный быт во всех его проявлениях, и в то же время осознание себя «заводскими», причисление к «свободному сибирскому человеку», противопоставление «лапотникам» – все это, с одной стороны, консервировало традиционный костюм, переводя его в поле повседневной и/или обрядовой культуры, а с другой – позволяло легче принимать «городские новшества», переосмысляя их на собственный лад.

ЛИТЕРАТУРА

1. «...Люди в большей мере сами творят свое счастье»: Воспоминания Софьи Германовны Грум-Гржимайло. // Грум-Гржимайло В. и С. Секрет счастливой жизни. – Екатеринбург, 2001.
2. Мурзина И. Я. Феномен региональной культуры: поиск качественных границ и языка описания. – Екатеринбург, 2003.
3. Русский традиционный костюм / Под ред. Н. Сосниной, И. Шангиной. – СПб., 1998.
4. Свердловский областной дом фольклора. Этнографический фонд.

М.И. ГЛИНКА И ЕВРОПЕЙСКАЯ КУЛЬТУРА (НА МАТЕРИАЛЕ «ЗАПИСОК» КОМПОЗИТОРА)

Имя великого М.И. Глинки правомерно связано с национальной русской музыкальной культурой и тем неоценимым вкладом, который он внес в развитие русского классического искусства XX века. Между тем в формировании национального гения Глинки далеко не всегда в полной мере осознают и оценивают роль европейской культуры, которая обусловила его поистине энциклопедическую образованность, сделавшую русского композитора одним из самых европейски просвещенных людей своего времени. Серьезные доказательства тому мы находим в таком культурно значимом документе как «Записки» Глинки, содержащем бесценный материал для размышлений о становлении и развитии профессионального дарования композитора. Созданный за несколько лет до смерти (1854 – 1855) и предназначенный, по мысли композитора, «для тесного круга друзей и знакомых» этот документ выходит далеко за пределы изложения фактов биографии, описанных самим композитором, а дает широкое представление о той культурной среде, в которой рос и развивался Глинка. «Записки» раскрывают роль европейских влияний на развитие русской культуры первой половины XIX века, характеризуют как ее общие процессы, так и некоторые проявления в среде художественного творчества (в первую очередь, музыкального). В них оживает атмосфера русского усадебного быта, даются яркие портреты выдающихся деятелей русской и европейской культуры, а так же скромных, рядовых ее творцов – современников Глинки.

Рассмотрим подробнее вопрос о европейском воспитании Глинки. Знакомству композитора с европейской культурой с детских лет во многом способствовало изучение им иностранных языков (у гувернантки В. Ф. Кламмер, выписанной в имение Новоспасское из Петербурга, в годы учебы в благородном пансионе – при Петербургском педагогическом институте, 1818 – 1822). Безусловно, знание языков способствовало дальнейшему развитию интереса композитора к культуре европейских стран, традициям, нравам, чтению литературы классиков и современников в подлинниках, а также органическому восприятию многих музыкальных традиций (фольклорных и профессиональных), которые сформировали универсально мыслящего художника.

Другая грань «европейскости» Глинки была связана с его общим образованием и многими научными показаниями, полученными в стенах Благородного пансиона от профессоров, по его словам, «окончивших воспитание в германских университетах» [3, с.12].

Именно в годы учебы в Благородном пансионе получили также интенсивное развитие присущие композитору с малых лет любознательность, любовь к разным странам, путешествиям, то, что сам он называл в «Записках» своей «страстью к географии и путешествиям». Именно эта страсть обусловила в зрелые годы его склонность к многочисленным поездкам в разные страны, его стремление глубже познать культуру той или иной страны во всех ее проявлениях, в том числе и музыкальных. Красноречиво свидетельствуют об этих увлечениях будущего мастера его описания относительно круга чтения в детстве [3, с 9-10].

С детских и юношеских лет вошла в жизнь Глинки и европейская музыка. Как известно, первые музыкальные впечатления были от игры крепостного оркестра его дяди, Афанасия Андреевича Глинки (старшего брата и опекуна матери), который был большим любителем музыки. Вспоминая свои первые музыкальные впечатления,

Глинка ярко описывает при этом атмосферу усадебных праздников, непременно сопровождаемых музыкой [3, с.10].

Так юный Глинка впервые услышал музыку известного в те времена (а ныне забытого) шведского композитора Б.Г. Крузеля, произведения которого произвели на него столь сильное впечатление, что как отмечает А. Розанов, возможно, это обусловило его любовь к кларнету и частое использование кларнета в его разных сочинениях. Более того, как свидетельствует сам Глинка, именно с той поры «он страстно полюбил музыку».

Думается, что эти первые впечатления, глубоко запавшие в душу ребенка, предопределили его значительный интерес впоследствии к бытовой танцевальной музыке, которую он писал как для бытового музицирования, так и включал в драматургию оперных и симфонических произведений, ставших шедеврами (к примеру, знаменитый «Вальс-Фантазия»).

Примечательно также, что параллельно с европейской музыкой восприимчивого ребенка не в меньшей мере впечатляли и русские песни, которые оркестр играл во время ужина. Так параллельно развивались в детстве европейские и славянские начала, составившие в дальнейшем в его творчестве некое «идеальное равновесие между Бетховеном и Россией», точно подмеченное много лет спустя А.К. Глазуновым [2, с.217].

В годы учебы в Благородном пансионе вновь усилилось влияние на Глинку европейского музыкального воспитания. Этому способствовали несколько уроков, взятых у знаменитого в ту пору ирландского пианиста-романтика Джона Фильда (1782 – 1837), ученика М. Клементи. С 1802 года Фильд жил в России, много концертировал и преподавал, а также занимался композицией и работал в новом по тем временам жанре нокторна (Фильд – автор 7-ми фортепианных концертов, многих фортепианных пьес и вариаций). Симптоматично, что Фильд создал вариации на тему «Камаринской», линию которой много лет спустя продолжит и Глинка в своей гениальной «Камаринской».

Примечательны и впечатления Глинки от игры Фильда, образное и одновременно профессиональное описание игры известного пианиста. Оценочный характер несут и последующие размышления Глинки о Фильде, где он высказывает свое несогласие с мнением самого Листа, считавшего, что Фильд «играл вяло». «Нет... – возражает Глинка, – игра Фильда была часто смела, капризна и разнообразна, но он не обезображивал искусства шарлатанством и не рубил пальцами котлет подобно большей части новейших молодых пианистов». [3, с.15]. Глинка гордился тем, что взял хотя бы и только три урока у знаменитого пианиста, но «выучил его второй дивертисмент (E-dur) и получил от него лестное одобрение». В дальнейшем он совершенствовал свой пианизм у учеников Фильда – В. Омана и К. Мейера.

Параллельно с фортепиано Глинка осваивал игру на скрипке. И хотя его учитель Ф. Бем критически говорил, что Глинка никогда не будет владеть скрипкой, он уже овладел ей настолько, что мог играть в оркестре своего дяди, во время приезда на каникулы домой (1818, 1820, 1822 гг.). в эти приезды он познакомился с Карлом Федоровичем Гемпелем, сыном органиста из Веймара, который и сам был «хорошим музыкантом».

Важно и то, что в эти годы Глинка соприкоснулся также и с вокальным искусством. Как он пишет, «жил у нас итальянец Годи, обучавший пению». И хотя оценка этого музыканта была у Глинки слегка ироничной – «плохой музыкант, как и все подобные ему птицы певчие», но, думается, сам факт приобщения к пению сыграл свою роль в формировании интересов будущего композитора к вокальным жанрам (романс, песня), а также к опере. Примечательны и его первые впечатления от театра в Петербурге: «Оперы и балеты приводили меня в неописанный восторг». При этом, вспоминая театр своей молодости, Глинка делает очень существенное замечание о

его состоянии: «Русский театр в то время не был в таком бедственном состоянии, как ныне (в 1854 г.), от постоянных набегов итальянцев» [3, с.16]. В этих оценках Глинки, принадлежащих середине 1850-х годов, не случайно сквозит некоторая раздражительность тона в адрес итальянских певцов, ибо в ту пору в русских театрах господствовала итальяномания, против которой и выступали как сам Глинка, так и его современники, сподвижники и последователи – в лице М. Балакирева и членов балакиревского кружка.

Размышляя о театральном репертуаре в Петербурге 1820-х годов, Глинка пишет о его разнообразии: «Я видел оперы «Водовоз» Керубини, «Иосиф» Меццола, «Жоконд» Николо Изуара, «Красная шапочка» Буальдье» [3, с.16]. Попутно Глинка называет и отечественных певцов (теноров – Климовского и Самойлова, баса Злова, сопрано Сандуну), которых ему довелось слышать, хотя он и считал, что тогда еще «худо понимал серьезное пение».

Постигание европейской музыкальной культуры шло у Глинки и в процессе домашнего музицирования – столь развитой в ту пору формы бытового времяпрепровождения. Вместе со своей кузиной он переиграл на фортепиано в 4 руки увертюры Керубини, Меццола, Моцарта, Спонтини, Россини и других популярных в ту пору композиторов, что впоследствии, безусловно, сказалось в его собственных оперных увертюрах, блестяще написанных по европейским образцам, хотя и на другом тематическом материале (достаточно сравнить музыку увертюры Моцарта к опере «Свадьба Фигаро» и увертюру Глинки к опере «Руслан и Людмила»). К этому времени относятся и его первые сочинительские опыты, которые написаны в распространенной тогда форме вариаций на полюбившиеся темы (к примеру, прелестные вариации на тему Моцарта (Es-dur) для арфы и фортепиано и т. д.).

В развитии пианизма Глинки сыграл свою роль и знаменитый австрийский пианист и композитор Я.Н. Гуммель (1778 – 1873), который концертировал в России в 1822 году и сочинения которого юный музыкант сыграл маэстро. Не случайно, сочинения Гуммеля были постоянно в репертуаре Глинки, а импровизационный стиль повлиял на свободную, непринужденную манеру вариационного развития в его последующих фортепианных опусах.

Композиторское дарование Глинки развивалось под влиянием уже упомянутого ранее Карла (Шарля) Мейера (1799 – 1862), композитора и педагога, с которым Глинку связывали не только профессиональные, но и дружеские отношения. По сути, он был первым наставником Глинки по композиции. Ценными и важными представляются высказывания Мейера, прежде всего с точки зрения характеристики учителя и друга, понимающего всю несоразмерность своего таланта и гениальности Глинки. Чрезвычайно важно и то, что в процессе совместного музицирования Глинка воспитывался и учился композиторскому мастерству на лучших классических образцах, умело подбираемых для него Мейером, что и способствовало формированию его таланта и основательной профессиональной базы, на основе которой он смог впоследствии создать собственные шедевры.

Более глубокому, всестороннему и обстоятельному знакомству Глинки с европейской культурой способствовали также годы, проведенные им за границей (1830 – 1834) – в Германии и Италии. В «Записках» содержится множество интереснейших фактов, сведений, материалов, свидетельствующих об обретении им подлинной европейской просвещенности и постепенном созревании в нем идеи создания национальной русской оперы и – шире национального русского музыкального искусства.

В Германии он услышал выдающихся немецких теноров (Тайцингера, Эйхберга и др.) в любимых им операх – «Фиделию» Бетховена и «Фрейшютц» («Вольный стрелок») Вебера. В Италии Глинка погрузился в непередаваемую атмосферу итальянской оперы (*seria, buffa*), слушая лучших певцов Миланских театров La Scala и Carcano

(Паста, Рубини, Галли и др.). Там же он познакомился с операми корифеев итальянской оперы (*stile bel canto*) Доницетти.

Это высказывание примечательно и тем, что в нем выражен наряду с восторгом перед итальянскими мастерами уже и иной взгляд Глинки на пение – «равнодушие к виртуозности» как к таковой, что определило впоследствии его оперный стиль, в котором виртуозность приобрела психологическую выразительность и глубокий смысл (достаточно вспомнить арии Антонида в I акте оперы «Жизнь за царя» или Людмилы в I акте оперы «Руслан и Людмила», построенные по образцу европейских арий, но при этом выявляющие как русскую природу, так и индивидуальный характер каждой из этих героинь).

Особое впечатление на Глинку произвела опера «Сомнамбула» Беллини. В «Записках» он пишет о силе пения великих Пасты и Рубини, которые, по его словам, «сами плакали и заставляли публику подражать им». Думается, в таком воздействии на слушателей «повинна» и сама изумительная по красоте и чисто итальянской пластике музыка Беллини, высоко чтимая Глинкой (позднее он создал на тему из этой оперы Серенаду для фортепиано, 2-х скрипок, альты, виолончели и контрабаса). Впоследствии он лично познакомился как с Беллини, так и с Доницетти (на тему из оперы «Анна Болейн» он написал Фортепианные вариации). Примечателен и портрет Беллини, созданный Глинкой на страницах «Записок».

Высоко оценил Глинка прославленную впоследствии оперу Беллини «Норма», которую слышал в театре La Scala весной 1832 г. Однако, с точки зрения музыкально-драматической его более впечатлила опера «Отелло» Россини: «Отелло мне более понравился как музыка и как драма. В последней сцене Donzelli был так превосходен, что страшно смотреть на него» [3, с.52]. Последнее замечание весьма красноречиво свидетельствует о тяготении Глинки к жанру музыкальной драмы, принципы которой он и воплотил впоследствии в опере «Жизнь за царя».

Погрутно с музыкальными впечатлениями Глинки от итальянских певцов, театров в «Записках» немало описаний природы, и особенно царовавшей композитора итальянской весны. Интересны и примечательны характеристики весьма обширного круга итальянских знакомых Глинки (музыкантов, художников), с которыми он общался в Милане, Венеции, Риме. Пребывание в благоприятной обстановке, частые прогулки, восхищение от природы стимулировали творческую работу Глинки (в это время он писал Сикстет).

Большое впечатление произвела на Глинку и Венеция, где он с интересом осматривал достопримечательности (площадь Св. Марка, Дворец Дожей и др.), посещал репетиции оперы Беллини «Beatrice di Tenda», встречался с известным издателем Дж. Рикорди, чей музыкальный магазин был первым в Италии.

Подводя итоги своему пребыванию в Италии (по июль 1833 года), Глинка делает весьма примечательные и во многом, казалось бы, неожиданные, но для него вполне естественные, выводы. Во-первых, он отмечает значимость для себя знакомства с «капризным и трудным искусством управлять голосом и писать для него», в чем ему способствовало «частое обращение с второклассными, первоклассными певцами и певицами, любителями и любительницами пения». Особо он выделяет искусство итальянского тенора А. Nozzari, который был также и вокальным педагогом, и французской певицы Жозефины Фодор (их он слышал в Неаполе). Эти певцы были для него «представителями искусства, доведенного до *peerplus ulira* (высшей степени) совершенства, – они умели сочетать невероятную (для тех, кто не слышал их) отчетливость (*fini* (фр.) – законченный, отделанный.) с непринужденной естественностью (*grace naturelle*), которые после их едва ли мне удастся когда-либо встретить» [3, с.56]. Именно такое соприкосновение с высоким искусством пения подвигло Глинку в дальнейшем на создание собственной «Школы пения» – труда, который обобщает его мысли о европейской и русской школах пения.

Глинка приходит к выводу, что ему все труднее становится подделываться под итальянское *sentimento brillante* ((итал.) – выражение чувств). Причину тому композитор видит в своей принадлежности к жителям Севера. Заметим, что эта мысль о противопоставлении мироощущения жителей Юга и Севера является по сути выражением национального русского менталитета Глинки, той особой специфики его мышления, которая позволила ему остаться русским человеком и заставила признаться в том, что «пребывая в Италии и создавая пьесы в угождение жителям Милана», он «шел не своим путем» и «искренно не мог быть итальянцем» [3, с.57]. Если итальянский стиль рожден, по его мысли, «ощущением благосостояния, которое есть следствием организма, счастливо устроенного под влиянием благодетельного южного солнца», то «мы, жители Севера, чувствуем иначе, впечатления или нас вовсе не трогают, или глубоко западают в душу». И далее Глинка, философски, точно и емко формулирует мысль о двуединой природе русской души о чем писали, как известно, в разное время, Радищев, Некрасов, Бердяев и другие великие умы России: «У нас неистовая веселость, или горькие слезы. Любовь – это восхитительное чувство, животворящее вселенную, у нас всегда соединена с грустью». И далее, композитор логично выходит на размышления о природе русской песни: «Нет сомнения, что наша русская заунывная песня есть дитя Севера, а, может быть, несколько передана нам жителями Востока, их песни также заунывны, даже в счастливой Андалузии». И еще одна фраза Глинки весьма примечательна: «Тоска по отчизне навела меня постепенно на мысль писать по-русски» [3, с.57]. В этих размышлениях композитора содержится, по сути, его творческое кредо, тонкое и глубокое понимание природы национального, рожденной на пересечении традиций Запада и Востока.

Исключительно значимо в формировании Глинки стало его пребывание в Германии и знакомство с Зигфридом Деном (1739 – 1858), музыкальным теоретиком и педагогом, хранителем музыкального отделения Берлинской библиотеки и редактора музыкального журнала *Cecilia*. Глинка учился у Дена около пяти месяцев. Ден, как пишет Глинка, не мучил его «школьным и систематическим образом», каждый урок Дена «открывал ему что-нибудь новое, интересное» [3, с.60]. Благодаря Дену Глинка укрепился в овладении техникой полифонии и контрапункта, постиг тайны мастерства в области фуги. Свое умение он доказал в созданных им в 1830-е годы фортепианных фугах, а затем хоровых фугах и шире – хоровой полифонии в опере «Жизнь за царя».

Очень существенно и еще одно замечание Глинки относительно укрепления в его сознании мысли о национальной музыке, которая сопровождалась тогда сочинением вариаций на тему романса А. Алябьева «Соловей», а также этюда увертюры-симфонии на круговую (русскую) тему, хотя и разработанную еще по-немецки. Главным и решающим для русской культуры результатом этого «прояснения», как известно, и стало рождение первой национальной героико-трагической оперы «Иван Сусанин» (переименованной в «Жизнь за царя»), которая по праву расценивается как подлинный шедевр русской музыкальной классики.

Таким образом, анализ периода «ученичества» Глинки, в который определяющим в его становлении было влияние европейской культуры, позволяет сделать вывод о том, что европейское образование не подавило в нем русскую природу, а, напротив, обострило его восприятие и понимание самобытности русской культуры в целом и русской музыки как таковой. Одновременно, его тесные контакты с европейской культурой в ее различных проявлениях (образование, театр, исполнительство и др.) позволили композитору обрести необходимое профессиональное мастерство. На базе прочно усвоенных им европейских традиций, как в области инструментальной, так и оперной музыки, Глинка силой своего гения и осуществил ответственную миссию создания подлинно национального русского музыкального искусства, которое ему удалось поднять до вершин европейской и мировой культуры.

Обширные контакты Глинки с европейской культурой в последующие годы его жизни и творчества, многочисленные поездки в различные страны (Франция, Испания, Польша, Германия и др.), личное общение и дружба с выдающимися композиторами – современниками (Г. Берлиоз, Ф. Лист, Дж. Мейербер и мн. др.) усилили и укрепили тот культурный опыт, который он приобрел в годы своего композиторского формирования. Выдающиеся открытия Глинки обусловили высоту художественных критериев, на которые ориентировались все последующие поколения русских музыкантов в их осмыслении как европейских, так и национальных традиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. М. И. Глинка и его творчество // Б. Асафьев. Избранные труды. В 5 т. Т. I – М., 1952.
2. Асафьев Б. Из моих бесед с Глазуновым // Б. Асафьев. Избранные труды: В 5 т. Т. 2 – М., 1954.
3. Глинка М. Записки. – М., 1988.

ЕРМОЛЕНКО С. И.

ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ РУССКОГО ОБЩЕСТВА 30-Х ГГ. XIX ВЕКА (КУЛЬТУРА ДНЕВНИКОВОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ)

«...наступает какая-то всеобщая исповедь. Люди рассказываются, выписываются, анализируют самих же себя перед светом, часто с болью и муками».

*Ф. М. Достоевский. Полн. собр. соч.:
В 30 т. Т.18. Л., 1978. С.27*

30-е годы XIX века отмечены резким изменением мироощущения людей после поражения восстания декабристов. «Очень сдержанные», как теперь принято говорить, репрессии «в виде назидательного урока обществу» [3] противопоставили нового царя образованной, мыслящей части русского дворянства. Ответом на репрессии становится подъем чувства личности, что является способом ее внутреннего сопротивления и самозащиты в условиях николаевского режима. Внешняя, политическая салонно-кружковая жизнь замирает. «Впуганная в раздумье» (Н. П. Огарев) Россия, не имея иного, достойного человека поприща, кроме духовной деятельности, углубляется в осмысление вопросов о правах личности, ее взаимоотношениях с обществом, о судьбе и границах свободной воли человека, его месте в системе мироздания.

Людей 30-х годов охватывает необычайно острый интерес не только к собственной внутренней жизни, но и чужой. Подобный интерес получает теоретическое обоснование в духе философских концепций, популярных в России тех лет. Увлеченные Гегелем, романтики-идеалисты видели в жизни каждого человека проявление абсолютного духа, его отражение, печать, а потому духовный мир всякой личности представлял всеобщую ценность.

Отсюда утверждение принципиальной открытости внутренней жизни личности, а также возможности ее коллективного обсуждения и анализа.

Жажда всеобщего исповедания порождает совершенно особый, неизвестный ранее тип отношений между людьми, представление о котором дает «премухинский кружок» (названный так по родовому имени Бакуниных) – один из духовных центров русского романтизма. В состав этого дружеского сообщества входили М. А. Бакунин, его сестры, их приятельницы – сестры Беер, В. Г. Белинский, В. П. Боткин, Н. В. Станкевич и др. Основанный прежде всего на духовных связях, кружок делает открытость внутренней жизни нормой общения.

Меняется самый характер исповеди. Если для начала XIX века, периода форми-

рования романтизма, исповедальное слово было прежде всего «отчетом себе», который «для других... не может быть интересен», и потому допускались неполнота и зашифрованность дневниковой записи («и буду сам про себя знать, что я чувствовал и как я чувствовал» — А. И. Тургенев), то в 30-е годы «отчет себе» одновременно становится «отчетом другим», требуя максимальной полноты раскрытия внутреннего мира исповедующей личности. Если во времена Жуковского наличие у дневника адресата (условного или предполагаемого, возможного) было скорее литературным приемом, выражающим диалогичность исповедального слова, нежели сознательной установкой пишущего, то в 30-е годы ориентация на другое, «чужое» восприятие является непрямым условием исповеди.

Надо ли говорить о том, какое значение получают в этой атмосфере всеобщего «выворачивания наизнанку» письма. На роль писем в становлении психологической прозы справедливо указывала Л. Я. Гинзбург. Нам же хотелось бы обратить внимание на тенденцию, ускорившую формирование психологизма литературы. Речь идет о взаимодействии двух документальных жанров 30-х годов — письма и дневника. Послания членов премухинского кружка друг другу мало чем напоминают образцы эпистолярного жанра в обычном, житейском его понимании. Эпистолярное слово начинает взаимодействовать со словом дневниковым, испытывать на себе его влияние. В письмах 30-х годов, как и в дневнике, ощутимо осознанное или неосознанное моделирование собственного «я» с оглядкой на литературу, ее нормы, на тот тип личности, который складывается в общественном сознании и уже получает свое художественное воплощение. Так, явно ориентируясь на тип романтической героини, страдающей от непонимания, разлада с собой и окружающей действительностью, строит свой образ А. А. Бакунина [см. письмо к Белинскому]. Обращает на себя внимание следующая деталь: весь извлеченный из письма весьма обширный пассаж — одно сложное предложение. В письме к Белинскому А. А. Бакунина, невольно, может быть, подражая образцам романтической «исповедальной» прозы, стремится запечатлеть «текущесть» сознания, внутреннее состояние в определенный момент своего духовного развития. Меньше всего хотелось бы упрекнуть автора письма в неискренности, хотя печать некоторой «умственной экзальтации» (А. А. Корнилов) действительно лежит на его страницах. Важно другое: в литературе корреспондентка Белинского находит то, что представляется ей адекватным собственным переживаниям, дает ей возможность понять себя.

Письмо, рожденное потребностью диалога, желанием высказаться и облегчить душу, превращается в дневник, точнее, страницу дневника: вместо исповеди перед другим человеком — внутренний разговор, исповедь наедине с собой. Однако тайна подобной исповеди вовсе не обязательна, потому что письма рассчитаны все-таки на прочтение другим человеком. Письма членов премухинского кружка, адресованные одним лицам, читаются и обсуждаются другими. И об этом были прекрасно осведомлены как адресаты писем, так и их адресанты. Вполне допустимой становится переадресовка писем, снятие с них копий, как теми, кому по праву принадлежали письма, так и совсем посторонними лицами.

Открытость интимной, внутренней жизни — показательный факт русского общественного сознания 30-х годов, совершенно невозможный для пушкинского времени.

Подчеркнуто исповедальное начало роднит дневники и письма 30-х годов (достаточно вспомнить уже упоминавшееся неотправленное письмо А. А. Бакуниной). У писем и дневников есть общее и в самом жанровом объекте: в отличие от мемуаров они «закрепляют еще не предпрешенный процесс жизни с еще неизвестной развязкой» [1, с.44]. Однако в отражении текучей внутренней жизни личности у дневника значительно больше возможностей в силу практического совпадения времени дневниковой записи с биографическим временем ведущего дневник. Уподобляясь дневнику, письмо 30-х годов разрастается в объеме, превосходя все обычные границы, свой-

ственные образцам эпистолярного жанра. Таково одно из огромных (около 40 страниц печатного текста) писем В. Г. Белинского М. А. Бакунину.

Письма не только пишутся в течение продолжительного времени, но и оформляются как дневниковые записи с характерной для них датировкой. Имеется в виду не обычное указание даты в начале или в конце письма, а датировка внутри его, отделяющая запись одного дня от записи другого.

Таким образом, письмо, преодолевая положенные ему жанровые границы в стремлении воспроизвести текучесть человеческого сознания, длящееся душевное состояние личности, начинает брать на себя функции дневника. В свою очередь, дневник, вследствие своей открытости для других (нарушалось одно из основных условий ведения дневниковых записей: они должны храниться в тайне), все больше сближается с письмом. Известно, например, что Н. А. Беер вырывала листки из своего дневника и посылала их, как письма, своим друзьям Бакуниным в Тверь.

Дневник становится в 30-е годы одной из самых привлекательных для личности форм самовыражения. На смену дневнику-запискам, дневнику-газете пушкинской поры приходит дневник «внутреннего человека» с такой ярко выраженной исповедальностью и полнотой самораскрытия, какой дневник начала века не знал [4]. Даже отредактированный самим автором, предназначенный для публикации дневник А. В. Никитенко дает возможность увидеть, как «внутренний человек» в нем постепенно оттесняет «внешнего». Типичный для пушкинского времени калейдоскоп событий, фактов, имен уходит на второй план. Дневниковые страницы наполняются признаниями, вырвавшимися из самой глубины растревоженного сердца. Это исповедь человека непростой и драматичной судьбы, тоже по-своему «разбуженного выстрелами» на Сенатской площади. Дневник запечатлел процесс осознания автором своей причастности поколению 30-х годов.

Дневник в 30-е годы – принадлежность духовной жизни не только интеллектуально развитой части русского общества, выработавшей в себе привычку рефлексии, внутреннего самоанализа. Не только профессора столичных университетов, журналисты и цензоры (как, например, И. М. Снегирев, А. В. Никитенко, Н. А. Полевой, С. П. Шевырев и др.) ведут подневные записи. Появляется дневник так называемого «среднего» человека, что свидетельствует не только об интенсификации дневникового жанра, но и о его демократизации. В разного рода дореволюционных изданиях публиковались до сих пор не востребованные документы, существенно обогащающие наше представление о духовной жизни России тех лет. Содержание дневниковых записей определяется уровнем развития личности, характером ее духовных запросов. Для одних беседа с самим собою сводится к констатации внешних событий. Для других история внутренней жизни органично сплетается с бытом, как, скажем, в дневнике херсонского помещика Г. И. Соколова, человека достаточно образованного, питомца Московского университета, не чуждого литературной и общественной деятельности. В дневник входят описания праздников в «семейственном кругу» и буден, хозяйственные расчеты и заметки по поводу прочитанных книг, журналов, непременные метеорологические наблюдения — словом, «разные мелочи», которые занимают автора «в однообразной деревенской жизни», когда мысли, особенно при «дурной погоде», «как-то улегаются» [2, с.196]. И вдруг в монотонное описание повседневности вторгается запись, помеченная 25 января 1838 года: «Сегодня мне исполнилось двадцать восемь лет. Сколько лет уже прожил я, и ни одного шага не сделано, чтобы дать какую-нибудь известность имени. Убийственная мысль – умереть совершенно, не оставив ни малейшего о себе воспоминания!... С каким восторгом выставил бы я против сегодняшнего дневника: «Нет! Я не умру совершенно! Это пламенное желание мое» [2, с.190-191]. С почти лермонтовской силой выражена здесь жажда бессмертия, охватившая так внезапно молодого благополучного помещика, казалось бы, целиком погруженного в житейский круговорот. Но, впрочем, патетическая тирада

прерывается в дневнике самым прозаическим образом («Вечеру у нас в деревне загорелся шинок...»), возвращая автора с метафизических высот на грешную землю. В другом месте появляется восторженное описание «родных степей».

Такое органичное сочетание прозы и поэзии жизни свидетельствует о том, что дневник вошел в быт самых разных слоев общества. Но, став частью быта, дневник порой вступает с ним в явное противоречие, обнаруживая несоответствие между духовными устремлениями личности и обстоятельствами, в которых она вынуждена жить. Может быть, наиболее очевидно это противоречие между низким бытом и тайными порывами души проявляется в дневниках Александра и Юлии Полиловых [8, 9], брата и сестры из старинного купеческого рода – того слоя русского общества, о повседневной, домашней жизни которого в 30-е годы XIX века нам не так уж много известно.

Дневники купеческих детей (см., например, дневники брата и сестры Полиловых), выросших в атмосфере строгого регламентированного быта, где за обедом можно было запросто слопотать ложкой по лбу за самую ничтожную провинность (а ложка отцовская «толстая, деревянная... бьет больно»), в атмосфере, казалось бы, далекой от каких бы то ни было нравственно-философских исканий, показывают, как посвоему отразился в этой среде процесс духовного самоопределения личности, охвативший все русское общество 30-х годов XIX века. Несмотря на некоторый налет книжности в изображении внутренней жизни, исповедальность становится отличительным признаком и дневника «среднего» человека.

Преобладающий тип подневных записей 30-х годов может быть определен как дневник-исповедь, имеющий своей целью уловление и запечатление принципиальной незавершенности личности, которая не может быть исчерпана «чужим» последним словом о ней и которая открывается лишь в свободном акте самовыражения. Это дневник личности, поднимающейся до осознания жизни как бытия, обнаруживающей свои сложные связи с миром.

Дневники первой трети XIX века – прежде всего ценный материал для характеристики эстетического сознания, культурных запросов и потребностей, духовной атмосферы русского общества той поры. Но дневники интересны и в более узком смысле: находясь на стыке между жизнью и литературой, усваивая особенности художественного отражения действительности, дневники помогают понять некоторые важные тенденции литературного развития. Существует и обратная связь: не только дневник вбирает в себя опыт литературы, но и литература учитывает достижения документальных жанров, в частности дневника, главным образом – его психологический опыт постижения и раскрытия «истории души человеческой».

ЛИТЕРАТУРА

1. Высокочков Л. В. Николай I. – М., 2003.
2. Гинзбург Л. Я. О психологической прозе. – Л., 1977.
3. Ермоленко С. И. Самосознание личности в динамике общественной жизни (на материале дневников первой трети XIX века) // Языковая игра. Онтогенез речевой деятельности. Дискурсивная презентация языковой личности. – Екатеринбург, 2004. – С.183-194.
4. Ермоленко С. И. Эволюция самовыражения в дневниках первой трети XIX века // Проблемы стиля и жанра в русской литературе XIX века. – Екатеринбург, 1994. – С.66-86.
5. Райзер Н.В. Отрывок из дневника полтавского помещика (1834-1835 гг.) // Киевская старина. – 1893. – Т. 41.– № 6. – С. 398-427.
6. Сборник старинных бумаг, хранящихся в музее П.И, Щукина. Ч.8. – М., 1901.
7. Соколов Г. И. Дневник // Записки императорского Одесского общества истории и древностей 1902. Т.24-26.

8. Полилов А.Е. Из дневника юноши «тридцатых годов» // Весник Европы. – 1908. – Т.252. – № 7. – С.97-120.
9. Полилов-Северцев Г.Т. Наши деды-купцы: Бытовые картины начала XIX столетия. – СПб., 1907.
10. Фрич Е. В. Личность автора в дневниках начала XIX века // Проблема автора в художественной литературе. Вып.1. – Ижевск, 1974. – С.49-67.

КАРАВАЕВА О. Н.

ЭТНОФУТУРИЗМ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ УДМУРТИИ

В последнее время большое распространение в художественной культуре Удмуртии получил термин «этнофутуризм». Этнофутуризм стал довольно ярким явлением не только в этой республике, но и во всем финно-угорском мире. В то время как славянский мир стал распадаться, финно-угорский, наоборот, консолидироваться, и этнофутуризм, как культурное явление, стал одним из способов этой интеграции. Это художественное направление возникло в Эстонии. Оно объединило художников, поэтов, писателей, чье творчество было основано на национальных традициях. Академического определения этот термин не получил, поэтому на данный момент существует несколько трактовок этого понятия. Само слово «этнофутуризм» состоит из двух частей: «этно» – национально-самобытное и «футуризм» – поиск себе места в современном постмодерном мироустройстве. Таким образом, суть этнофутуризма сводится к попытке соединить древнюю архаику, финно-угорский фольклор и древние национальные традиции с современностью. Создание этнофутуристических произведений осуществляется на стыке двух начал – постмодернистского и мифологического, что говорит о стремлении к патриархальности с одной стороны, и стремлении оставаться всегда современным – с другой.

Мифотворчество – вот основная идея, которую стремятся воплотить художники в своих произведениях. В круг создаваемых ими образов входят традиционная народная культура, общность финно-угорских элементов в мифологии, а также стремление к доминированию природной среды, природных материалов и форм. В искусстве Удмуртии этнофутуризм проявился в несколько специфическом виде. Наиболее актуальные языческие представления космогонического характера оказались очень тесно связанными с аграрными и семейными обрядами, что проявляется в названиях некоторых фестивалей-выставок: «Дом молодого медведя», «Родная удмуртская земля», «Земля пчел» и т. д.

Древние представления и обрядовые нормы воплощаются не только в образах станковой живописи, но и в перформансах. Причем в отличие от постмодернистских перформансов, где на первом месте стоит выражение личностно-неповторимого, в этнофутуризме акцент делается на этнически характерное [1, с.9]. Вполне возможно, что такая игровая форма выражения этнических архетипов связана со стремлением не только актуализировать «предания старины глубокой», но и найти ту связующую нить, которая позволяет осовременить старину.

Первые постановки перформансов в Удмуртии были осуществлены в 90-х годах XX века участниками творческого объединения «Лодка», идейными вдохновителями которых были Э. Касимов и С. Орлов. Стремление изменить сложившиеся стереотипы формирования художественных выставок легло в основу начального этапа деятельности «лодочников». Эта задача решалась при помощи акций и определенных действий, которые углубляли характер атмосферы, созданной на выставке картинами авангардистов. Разыгранные представления (перформансы) своей необычностью и новизной привлекали массы молодежи на выставки, тем самым формируя своеобразную молодежную городскую субкультуру. Вторая задача перформансов заключалась

в том, чтобы познакомить жителей Ижевска с новыми формами современного искусства.

В основе перформансов «Лодки» лежали идеи древнего обрядового действия. С помощью связанных с архаичной культурой знаковых аксессуаров, таких как огонь, дерево, металлические предметы, музыка художники стремились обогатить свой язык, проникнуться духом древних представлений. Причем это было не прямое копирование этнических форм в пластике и жестах, а творческое переосмысление обрядового действия. Подобно тому, как индивидуальность растворяется в массовом действии, как знак в древней культуре становится выражением глубокого содержания, так и художники, совершая свои акции в натянутых на лица черных чулках, скрывая свою личность, превращались в знак, символ.

За время существования творческого объединения «Лодка» художниками было проведено немало перформансов как в больших помещениях, так и на открытом воздухе. По словам С. Орлова выступления «лодочников» подкупали своей искренностью. За несовершенством форм первых опытов скрывались обнаженность чувств и искренность подачи идеи. Таковой, например, является выставка и перформанс под названием «X – ANNET» в здании гуманитарного лицея № 44 и перформанс «Преодоление», проведенный в подземном переходе на улице Удмуртской г. Ижевска [2, с.56].

Ярким примером создания перформансов является творчество художника Ю. Лобанова. Его выступления отличаются глубиной содержания, многогранностью образов и ассоциаций, мифологическим символизмом. Его действия – это уже моноспектакли, вобравшие в себя черты обряда. Жизнь человека, его жизненные потребности, связи с верховными божествами и явлениями природы – все это лежит в основе моноспектаклей и массовых хэппенингов. Например, обыгрывание каждой детали мужского удмуртского костюма раскрывает более глубокий подтекст этих вещей. Все свои действия исполнитель сопровождает песенными речитативами и декламациями (моноспектакль «Кален-олле», 2000 г.) [2, с.57]. Массовый хэппенинг «Юсь – Вукуа» («Лебединый дом на воде») продолжительностью в несколько дней, проводимый по рекам Кама, Белая и Волга на теплоходе, вылился в беспрецедентную акцию в финно-угорском мире. Река в представлении финно-угров является одной из мировых осей, где исток ассоциируется с верхним миром, среднее течение реки – средний мир и устье – нижний мир. По этому пути было задумано путешествие теплохода, который был оформлен своеобразными длинными полотенцами с изображением знаков-рун, магическими удмуртскими пусами-числами в красно-бело-черной символической цветовой гамме.

Перформанс считается формой современного искусства, но если обратиться к традиционной удмуртской культуре, то нечто подобное можно увидеть в древних ритуальных действиях, поэтому так органично смотрелся перформанс Ю. Лобанова «Оти-тати, отцы-татцы» («И там, и сям, и то, и это»), проходивший на месте коллективных молений в деревне Виль Монья Малотургинского района. Повествование Ю. Лобанова – это ритуал, в котором ассоциативно связаны и музыка, и пластика, и речь. Речь исполнителя преобразуется в речитативное проговаривание, а движения – в ритмические притопывания, сопровождаемые ударами барабана. В этом спектакле видна связь с шаманскими инициациями, но гораздо большую роль в нем играет стремление постичь триединство Великой Любви: великих таинств Веры, Надежды и Любви. Более того, собравшиеся на звуки тангыры (старинный удмуртский инструмент, своеобразный там-там) сельчане среагировали вполне адекватно – начали молиться.

Современные художники, работающие в направлении этнофутуризма, реализуют национальные идеи по-разному. Одни исходят из конкретных представлений и обрядовой практики традиционной крестьянской культуры (М. Гарипов, В. Бельих, В. Михайлов, Ю. Лобанов). Так, многие работы В. Михайлова пронизаны мотивом

трудовой деятельности крестьянства, причем трудовые процессы очень органично вливаются в ритмы самой природы и Вселенной, не нарушая их естественное движение («Ошмес», «Калмез»).

Другие художники, синтезируя этнокультурный опыт, создают мир согласно собственным представлениям (С. Орлов, К. Галиханов, П. Миклушев). Так, в облике чело- века-птицы предстает в собственном автопортрете С. Орлов, на некоторое время представивший себя в роли художника-шамана. Как известно, образ птицы занимал далеко не последнее место в мифологии удмуртов. Считалось, что души умерших людей превращаются в белых птиц и улетают в мир иной. Представителями художе- ственной культуры Удмуртии было реализовано несколько проектов, демонстрирую- щих особое отношение древних удмуртов к птице. В частности, осенью 2004 года была проведена выставка «Финноутки», где были выставлены работы, сюжеты кото- рых связаны с птицами. Значение утки какдемиурга среднего мира в удмуртской религиозно-мифологической картине мира велико. По представлениям древних уд- муртов земля со дна первичного океана была добыта уткой. Этнографы считают, что образ утки был общим для всех уральских народов. Тотемические образы лебедя, гуся, селезня являются наиболее архаичными в древнем мировоззрении. В Удмуртии элементы этих представлений сохранились до сегодняшнего дня (обязательное жерт- воприношение утки в святилище, реке, воде, лесу). В топонимике Удмуртии есть деревни с «птичьими» названиями: Юськи (от лебедя), Чужьялово (от утки) и т. д. Примером обращения к птице как первопредку является и проект «Танцы Времени – Песни Памяти», реализованный в сентябре 2004 года этномузыкальным коллективом «Тылобурдо» (г.Ижевск) и синтез-театром POST- Vog' (г. Пермь). Через пластику, костюмы, декорации, живую музыку девушками были созданы образы птиц, так часто встречающихся в бронзовой пластике пермского звериного стиля.

Возвращаясь к творчеству С. Орлова, следует добавить, что для его работ харак- терна импульсивность и спонтанность. Говорить о том, как создаются его работы, он не стремится. Образный строй его полотен напоминает метод аналитической школы П. Филонова – русского художника начала XX века. При поверхностном просмотре картин С. Орлова в глаза бросается ярко-цветовая палитра, на фоне которой рас- сматриваются очертания предметов. При более внимательном всматривании в произ- ведения угадывается суть и значение этих образов, выражающих древнейшие этни- ческие архетипы. Таковыми, например, являются картины «Звездная карта», «Мин- мар», «Игра».

Весьма необычны и интересны работы В. Наговицына, которые удивляют неужи- данном сочетании используемых красок и материалов. Необычность их в том, что это картины-инсталляции, где в качестве материала наряду с традиционным холстом и маслом используются и аксессуары современного мира – денежные монеты, верев- ки, позолоченные пуговиды, что делает этих языческих богов, с одной стороны, странными и непонятными, а, с другой стороны, привлекательными и современными. Всматриваясь в мифологические образы полотен этого художника, невольно воспри- нимаешь картину как вещь, в которую заключена стихия образных представлений наших первопредков. Такая форма обращения к этнически мифологическому таюке позволяет судить о современном искусстве Удмуртии как о способе самоидентифика- ции в мировом культурном пространстве. Среди работ художника в этом отношении стоит остановиться на следующих: «Кылдысин – знак творца». Кылдысин в удмурт- ской мифологии – творец. В данном случае он изображен в виде солярного знака. Считается, что это символ солнечного перехода по небесам, превращающего ночь в день – отсюда и более широкая трактовка этого образа как символа плодородия и возрождения жизни. Интересным является и то, что вместо солнечного диска в цен- тре располагается человеческий глаз, а вместо лучей – человеческие руки. Получает- ся, то это некое поглощение небесного в земном, где человек выступает в роли твор-

ца, а человеческие руки в виде лучей – проводники божественного; «Иднакар – лулгур («Песня духа Иднакар»)» – триптих, написанный по мотивам удмуртских легенд о батыре-воине Идне. Сама работа выдержана в очень мрачном напряженном колорите: это и стая ворон, которая стремится уничтожить солнце, и противостоящий злу меч, который воплощает в себе божественное в виде птицы, и выражающая земное начало змея; «Менкв» – образ тотемного предка в творческой интерпретации автора, олицетворяющий собой финно-угорских народов.

Участницей этнофутуристических выставок является и Зоя Лебедева – мастер гобелена, досконально знающая традиции народного ткачества. На пути к современным авангардным решениям художница прошла стадию создания образов-состояний. В ее творчестве появился мотив разделения всего сущего на доброе и злое. В гобеленах как самостоятельные силы начали возникать злые и добрые руки, птицы, растения и прочие существа. В свои произведения художница обязательно включает сухие травы. Техника флор-текстиль – ее автограф. Особенно часто используются в качестве материала ароматные виды трав: полынь, душица, мята, донник, мелисса. Например, работа «Солнечная тропа», сотканная из льна, мать-и-мачехи, полыни, вереска, ивовых почек. Позитивный настрой создается за счет яркого колорита всех оттенков желтого. Новые свойства сегодняшних гобеленов – сочетание обычных материалов с природными включениями – камешками, волокнами сухих трав и ягод – являясь результатом размышлений о том, чем было ткачество для далеких предков, соединявших в своих произведениях магические и утилитарные функции («Онгон» («Первопредок»), «Гибель Итая»).

Таким образом, анализируя изобразительное искусство Удмуртии 90-х годов XX века, следует обратить внимание на органичное единство общего и национального. Само авангардное направление не является изобретением современного искусства. Имена В. Кандинского, К. Малевича, М. Шагал, П. Кончаловского, И. Машкова, М. Ларионова и других художников давно уже стали классикой абстракционизма и авангарда. В этом отношении, а именно в поиске новых форм и средств художественной выразительности, русская культура и современное изобразительное искусство Удмуртии вступают в диалог. Но в плане содержания в данном случае не приходится говорить об идентичности. Тематическое разнообразие полотен этнофутуристов говорит об оригинальном подходе к проблеме сущности живописи. Современное изобразительное искусство демонстрирует нам, с одной стороны, обращение к достижениям русских художников в области авангардного искусства, а с другой стороны – стремление удмуртской культуры к самоидентификации, к поиску своей оригинальности и поиску своего места в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Розенберг Н. А. Этнофутуризм – образ мыслей и образ мира// Египт гондыр веме. Одомаа. Эрумаа. Калмез. Мушому. Тангыра. Идна. Каталог/ Сост. Ю. Лобанов. – Ижевск, 2002.
2. Ходырева М. Перформанс как он есть// Инвожо. – 2003. – № 6 – 7.

КЛОЧКОВА Ю. В., КАПЦАН Д. О.

ГОРОД, КОТОРОГО НЕТ: ОТ МЕЧТЫ К ВОСПОМИНАНИЮ (ОБРАЗ МОСКВЫ В ПЬЕСЕ А. П. ЧЕХОВА «ТРИ СЕСТРЫ» И РАССКАЗЕ И. А. БУНИНА «ЧИСТЫЙ ПОНЕДЕЛЬНИК»)

Рассказ И. А. Бунина «Чистый понедельник» и пьеса А. П. Чехова «Три сестры» ориентированы на образ города. В пьесе Чехова этот образ возникает в мечтах, разговорах, воспоминаниях сестер, но Москвы как топоса не существует: чеховская Москва – город-мечта, город-призрак. Рассказ Бунина наполнен пространными описа-

ниями города: события происходят на фоне городских пейзажей и столичной жизни – но той Москвы, о которой пишет Бунин, в 1944 году (время написания рассказа) уже нет. Остался только ее *образ* в рассказе. Но действительность существования вдали от родины заставляет Бунина видеть Москву именно такой, какой она запечатлена в рассказе: суетливой, беспечной, праздничной и одновременно трагичной.

Чехов создает образ города «без лица»: он не имеет реальных очертаний и здесь становится актуальной оппозиция «столица-провинция». Лейтмотивная фраза «В Москву! В Москву!» означает тоску сестер по тем возможностям, которые могут быть реализованы только в столичном городе. У этого города нет недостатков. Москва – «символ далекого и лучезарного идеала, к которому в тоске направляются думы страдающих» [3, с.211]. Атмосфера захолустья, ограниченности глухого, провинциального города гнетет сестер, обрекает их на вечное стремление в полупридуманную сказку – в Москву.

Чехов показывает «потрясающую правду повседневного существования человека» [1, с.224] в среде, по сути своей отрицающей всякое проявление духовности. Столкновение внешней среды и внутреннего мира героя определяется общим характером творчества писателя. Его герои, с одной стороны, смиряясь со своим обыденным существованием, а с другой стороны, не принимая его, создают в своем воображении иную реальность (сестры – Москву).

Стремление сестер уйти от реальности есть стремление вырваться из мира, где все плывет по течению. Но им мешает привычная бездеятельность: воо плесу они только собираются в столицу. Трагедия сестер заключается в том, что волей-неволей они являются частью того, что сами презирают.

Москва – тот мир, который тесно связан для сестер с понятием счастья и светлого прошлого. В настоящем их ожидает лишь горе и неудачи. Стремление сестер уехать в Москву, вырваться из провинциального города никто, кроме них, не понимает, не разделяет: для героинь Москва – нечто иное, нежели для всех остальных персонажей, это их духовная привязанность.

Москва противопоставляется городу места действия. В отличие от пространства-вымысла Москвы, бесконечного, не ограниченного человеческой мыслью, пространство города, где живут герои пьесы, сужено, очерчено усадьбой и домом Прозоровых. В пьесе провинциальный город – пространство замкнутое, время в нем циклично, отсутствуют динамика мыслей, чувств, отношений. Диалоги героев пусты, подчас в них нет смысла, они не ждут ответа на свои реплики, но чаще повторяют бессмысленные, абсурдные фразы: таковы «Та-ра-ра-бумбия» и «Бальзак венчался в Бердичеве» Чебутыкина.

Сознание провинциального человека не позволяет даже предположить, что можно жить иначе, что есть другой мир, другие города, человек бессознательно начинает считать любое отступление от привычного ложным. Провинциальному человеку страшно ехать в столицу, в большой город – ему комфортно минимальное пространство, в котором можно жить, но необязательно мыслить, чувствовать, переживать. Единственное спасение от закоренелости души, от рутинного существования – вырваться из провинции. Но являясь пружиной действия, это событие постоянно отдалается, так и не наступив.

Город-мечта, проецируясь на город-действительность, оказывается на периферии бытия, это точка на границе воспоминания и мечты. Образ города материализуется в прошлом, тяготеет к воплощению в будущем, но минует настоящее. Москва сестер ушла в прошлое вместе со временем, а следовательно, и их мечта несбыточна.

Образ Москвы в рассказе И. А. Бунина «Чистый понедельник» неоднозначен: он одновременно является своего рода декорацией действия, он же формирует характер героини. Образ этого города тесно связан с личными воспоминаниями писателя, но отношение писателя к Москве, его эмигрантская тоска по России уходят в подтекст.

В 1944 году Бунин уже давно в эмиграции, вдали от родины, но в образе Москвы появляется эффект «зарисовки с натуры»: она «живая», «разная». Но такая ли «живая», как кажется? Нет ли на ней пелены ушедшего времени? Москва «Чистого понедельника» – слишком идеальная, подчеркнута яркая, отчетливая, «кричащая», в ней нет полутонов, чеховской «размытости». Город Бунина – несуществующий, исчезнувший город – это город-воспоминание. Бунин рисует *свою*, родную Москву, чтобы ощутить, почувствовать еще раз московский праздный дух. Отсюда и повествование в прошедшем времени (мотив воспоминания становится главенствующим).

В своей функции фона событий рассказа образ Москвы становится своеобразной театральной сценой, на которой разворачивается драматическое действие, создается художественный мир героев, их любви. Москва нарядная, Москва праздничная, веселая, она полна звуков, музыки.

Бунин-художник тонко вырисовывает пейзажи тихих заснеженных московских улочек, описывает храмы, Кремль. «Вечер был мирный, солнечный, с инеем на деревьях; на кирпично-красных стенах монастыря болтали в тишине галки, похожие на монашенков, куранты то и дело тонко и грустно играли на колокольне. <...> Солнце только что село, <...> давно рисовались на золотой эмали заката серым кораллом сучья в инее, и таинственно теплились вокруг нас спокойными, грустными огоньками неугасимые лампы, рассеянные над могилами» [2, с.203]. С помощью пейзажа Бунин готовит читателя к «странности» своего повествования, «странности» героини: пейзаж и пестрый, и трагичный, в нем возникает оксюморонное сочетание солнечного вечера и только севшего солнца, кирпично-красных стен монастыря и болтавших галок. Именно такое сочетание создает противоречивый образ Москвы: праздничной и веселой, трагичной и религиозной.

Эта противоречивость города отражает противоречивость самой героини, полярность ее внутреннего мира. Являясь частью этого города, она проникается его духовностью: мир Москвы, состоящий из храмов, часовен, тихих улочек, сливается с ее собственным вне пространства и времени.

Глубокая связь внутреннего мира героини и Москвы показана в рассказе несколькими способами: совмещение времени прошлого и настоящего (Рогожское кладбище «слишком новая громада Христа Спасителя»), патриархальность сознания героини и ее стремление приобщиться к современности (появление на лекции Андрея Белого). В героине гармонично совмещаются национальные черты «русскости»: замкнутость и открытость одновременно. Героиня живет сразу в нескольких пространствах: Москва, Астрахань, Персия, Индия. «Что же все кабаки да кабаки. <...> Вот вчера утром я была на Рогожском кладбище» [2, с.203]. И все параллельные стихии совмещаются в единое целое для героини – в образ Москвы. Даже необычная красота героини не диссонирует с окружающим, Москва соединяет западное с восточным – «итальянские соборы – и что-то киргизское в остриях башен на кремлевских стенах» [2, с.201], как и сама героиня. Отсюда и настойчивое стремление героини познать себя, ее отрешенность и одновременно тяготение к земным радостям бытия: «Не понимаю, как это не надоест людям всю жизнь, каждый день обедать, ужинать», – но сама и обедала и ужинала с московским пониманием дела. Явной слабостью ее была только хорошая одежда, бархат, шелка, дорогой мех...» [2, с.199].

Автор отождествляет образ Москвы как с образом героини, так и с образом героя. В эпизоде, когда *он* приходит в дом к *ней*, герой любит город из окон квартиры возлюбленной и восклицает: «Станный город!». Образ такой Москвы, «заречной снежно-сизой», со «слишком новой громадой Христа Спасителя» слит с образом героя, с его чувствами к героине. Москва в его глазах таинственна, загадочна именно потому, что герой пытается смотреть на мир как бы через призму мироощущения героини. «Станный город» – «странный любовь» – странная героиня, герой никогда не сможет понять ее мир до конца, всегда в ней будет таиться то, что привлекает и

пугает одновременно. Но в финале рассказа автор заставляет своего героя проделать тот же путь, что прошла героиня: от шумных московских улиц к храму.

Та часть сознания героини, глубоко чувствующая тонкий мир человеческой души, более тяготеет к Москве религиозной, с кроваво-красными стенами монастырей, с тихими, запорошенными снегом улочками, с храмом Христа Спасителя. Другая же ее часть ближе к Москве праздничной, со всевозможными капутниками, ресторанами и развлечениями.

Улицы Москвы становятся лирическим дневником отношений героев. «...Мы за чем-то заехали на Ордынку, <...> были в Грибоедовском переулке; но кто ж мог указать нам, в каком доме жил Грибоедов, – прохожих не было, да и кому из них мог быть нужен Грибоедов?» [2, с.204] – Москва, соприкасающаяся с миром чувств, безразлична всем, кроме влюбленных. Москва для героев – город любви, сквозь призму чувств героев она теряет реальные очертания, материальные грани и становится частью внутреннего мира героев, их души, отношений.

В пьесе А. П. Чехова «Три сестры» и в рассказе И. А. Бунина «Чистый понедельник» Москва, являясь своеобразным героем произведения, участвует в жизни, влияет на судьбы других персонажей. И при этом в чеховской пьесе Москвы как таковой нет, а есть только фраза «В Москву! В Москву!». А в рассказе «Чистый понедельник» Москва яркая, красочная, живая, но это город-воспоминание: в настоящем его уже не существует. Без образа города смысл обоих произведений теряется: не было бы Москвы, не встретились бы герои Бунина, не о чем было бы мечтать сестрам пьесы.

Бунину и Чехову не столько важен сам город, нежели отношения героев с ним. Тонкая линия человеческих отношений влечет за собой изменения образа города – так появляется в рассказе у Бунина Москва многоликая. Рядом с праздничными ресторанами, капутниками в Художественном театре, трактирами возникают иконы, храмы, монастыри. А у Чехова Москва в сознании Ирины постепенно заменяется «кирпичным заводом». И опять здесь важен не конкретный образ завода, места, куда собирается переехать Ирина, выйдя замуж, а уход мечты, жестокая необходимость смириться с действительностью.

Расширяя значение образа города в произведении, писатели используют его для глубокого проникновения в характеры персонажей. Чеховские сестры из мечты создают собственную реальность, а Бунин – воспоминание о любимой Москве делает реальностью «Чистого понедельника».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердников Г. П. Чехов-драматург: Традиции и новаторство в драматургии А. П. Чехова. – М., 1981.
2. Бунин И. А. Собр. соч. в 4 т. Т. 4. – М., 1988.
3. Чудаков А. П. Поэтика Чехова. – М., 1971.

ЛУЗИНА Л.Н.

ПОСТИЖЕНИЕ МНОГОГРАННОСТИ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА: К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА М.А. БУЛГАКОВА В ШКОЛЕ

Сегодня перед педагогом стоит важнейшая задача воспитания средствами художественной литературы духовно-нравственной личности, готовой к самопознанию и самоусовершенствованию, способной к деятельности в современном мире по законам добра, совести, чести, справедливости, патриотизма и гражданского долга. Особенно это важно для учащихся профильных классов, так как они делают первые шаги к осознанному выбору будущей профессии в гуманитарной сфере, где так необходимо понимание другого человека, его интересов, его потребностей. «Людей неинтересных в мире нет», – утверждал поэт Евгений Евтушенко. Познакомиться с различными

характерами, пройти вместе с героями через испытание любовью, славой, даже смертью, пережить эмоциональное потрясение – и в результате определиться в выборе нравственных ценностей – именно этому учит ребенка урок литературы.

Огромный потенциал в формировании личности старшеклассников таят в себе роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и повесть «Собачье сердце». В процессе изучения художественных произведений мы использовали способ сравнения для того, чтобы исследовать характеры Преображенского и Воланда.

Два произведения, два героя. С одной стороны, профессор, с другой – сатана. Что может быть у них общего? Почему их называют магами? Если они маги, то какой магией они владеют и на что направлена их сила?

Несомненно, Воланд в романе «Мастер и Маргарита» является представителем черной магии. Двенадцатая глава называется «Черная магия и ее разоблачение». В ней Воланд впервые предстает как маг, который своими фокусами поражает жителей Москвы. На протяжении всего романа он удивляет и читателей, и собеседников постоянным перевоплощением. Все, что он делает, связано с применением его магической силы. Профессор Ф.Ф. Преображенский тоже является магом. Он не показывает фокусы, не исчезает и не появляется внезапно, не превращает бумагу в деньги. Его магия – это его знания, ум, образованность. Если сила Воланда дана свыше, то сила Преображенского – это результат его труда. Филипп Филиппович – человек постоянного самосовершенствования и стремления к познанию мира. Возможно, его труд оказался таким результативным, потому что он придерживался установок: «успевает всюду тот, кто никуда не торопится» и «каждый должен заниматься прямым своим делом».

Мы видим, что и Воланд, и профессор Преображенский владеют огромным запасом знаний, в том числе знаний человеческой природы, а также высоким уровнем культуры, обладают умением понимать людей, объяснять мотивы их поведения, что дает им возможность воздействовать на окружающих.

В связи с тем, что магия непонятна простому человеку, не обремененному грузом знаний, не наделенному чудодейственной силой, с образами Воланда и профессора Преображенского тесно связан мотив узнавания, который развивается в заинтересовавших нас произведениях.

Исследуя художественные тексты, мы выявляем три лика героев. Прежде всего, они волшебники, но не фокусники. Филипп Филиппович занимается пересадкой органов, надеясь продлить период жизненной активности человека, улучшить человеческую природу (отсюда говорящая фамилия героя). Фантастическая операция профессора Преображенского дала поразительные результаты: пересадка гипофиза в течение недели привела к полному очеловечиванию собаки. Филипп Филиппович «окрестил» Шарика (1 гл.), «благословил его на трудный подвиг» (4 гл.), вызвал «слухи о светопреставлении» (5 гл.), сделал «исключительное что-то» (8 гл.). Итак, профессор Преображенский берет на себя функцию преобразования человека и при этом творит чудеса, невиданные ни в жизни, ни в науке.

Воланда тоже нельзя назвать фокусником. Используя прием карнавализации, автор создает образ «странной» действительности, в которой при помощи Сатаны проводит нравственную ревизию людей 20 века. Чудеса, демонстрируемые Воландом и его свитой, есть удовлетворение скрытых желаний людей. С них слетает благопристойность, и проявляются вечные человеческие пороки: алчность, ханжество, жестокость, корыстолюбие, лживость. Мотив обнажения получает буквальное воплощение, метафора реализуется. То есть, Воланд, как и профессор Преображенский, выполняет более серьезную функцию, нежели демонстрация фокусов.

Далее мы выясняем, что оба героя выступают и в роли жрецов. Жрец – посредник между Богом и людьми, наделенный от Бога властью решать судьбы людей, судьбы страны в целом.

Профессор Преображенский часто напевает арию «К берегам священным Нила» из оперы Дж. Верди «Аида», маршевость, чеканность мелодии которой указывает на неотвратимость событий и символизирует жреческую власть. Описание начала операции дано в восприятии Шарика и также напоминает обряд жертвоприношения: «В белом сиянии стоял жрец и сквозь зубы напевал про священные берега Нила... Жрец был весь в белом...» Наконец, используя традиционные приемы карнавала, М.А. Булгаков рисует профессора Преображенского жрецом, человеком, играющим двумя противоположностями: жизнью и смертью других.

В соответствии с карнавальными традициями строятся и сцены, где дается описание пожаров в Москве. Сгорает «Дом Грибоедова». Это один из четырех московских пожаров, связанных со свитой Воланда, «огонь, с которого все началось и которым мы все заканчиваем», – говорит Азazelло, поджигая «арбатский подвал» Мастера, где горит прошлая жизнь и страдания главных героев романа. Сгорает и «нехорошая квартира» № 50, и Торгсин. М.М. Бахтин писал: «На европейских карнавалах почти всегда фигурировало особое сооружение, называвшееся адом, в конце карнавала этот ад сжигался». Сожжение «Грибоедова» можно рассматривать как магический обряд очищения от грехов после наказания.

Таким образом, и профессор Преображенский, и Воланд выступают в роли жрецов, творящих магический обряд.

В процессе работы по теме «Два мага в творчестве М.А. Булгакова» отмечаем еще одну общую черту: проявление «божественного начала» в образах профессора Преображенского и Воланда. Во-первых, у Филиппа Филипповича царственное древнегреческое имя подчеркивает властную и энергичную натуру. Во-вторых, по мнению самых разных персонажей, он божество, творец. В-третьих, религиозные аналогии подтверждают правоту опытов ученого: особый, незримый свет был виден герою, смотрящему на мир «щурясь», «прищурившись», как бы «исходящий из облака светлого», бывшего знаком Преображения («И преобразился он пре ним и просияло лице Его как солнце...»); образность финального эпизода («одинокая звезда», «царство... небесное», «берега священные») проявляет смысл избраннической миссии героя. В царстве зла он является носителем божественно творческого начала.

Благодаря такой трактовке образа профессора Преображенского (героя, взявшего на себя функцию Бога), можно вывести учащихся на проблему ответственности интеллигенции и каждого человека в отдельности за результаты своего труда. Ученый понимает, что создал «мертвую душу», и перед ним стоит новая задача – «из этого хулигана сделать человека». Но изменить внутренний мир оказывается куда труднее, чем совершить чудо творения. Задумываясь о причинах неудачи, он приходит к выводу, что нарушил закон природы, приподняв завесу над божественным таинством. Кроме того, человека не стоит менять, так как «каждый год... из массы всякой мрази» рождаются «десятки выдающихся гениев, украшающих земной шар». Отсюда следует еще один важный вывод: каждый человек – это конкретный индивидуум, с неповторимым, только ему присущим набором физиологических, психологических, интеллектуальных, нравственных и иных особенностей.

В Воланде тоже есть божественное начало. Это подтверждают следующие положения. Прежде всего эпитафия: «Я – часть той силы, что вечно хочет зла и вечно совершает благо...» (Гете «Фауст»). Создается реминисцентный фон: «Фауст» Гете назван и в самом тексте романа: «Простите, может быть, впрочем, вы даже оперы «Фауст» не слышали?» Воланд предстает в своей мистической роли: он дух Зла и повелитель теней. Он вечен, как вечно Добро и Зло на Земле, и ему придется бороться за свои права с теми, кто не признает теней. Но под влиянием Мастера и Маргариты Воланд делает вывод, что нужно уметь прощать, что у каждого человека есть право построить жизнь самому.

Исследуя характеры героев двух произведений М.А. Булгакова, учащиеся приходят к выводу о том, что и Воланд, и профессор Преображенский выполняют несколько функций и демонстрируют три лика магической силы: они являются волшебниками, жрецами, божествами, что позволяет назвать их яркими, многогранными, интересными личностями.

Роман «Мастер и Маргарита» и повесть «Собачье сердце» играют важную роль в формировании у учащихся таких качеств, как самостоятельность мышления, ответственность за принятое решение, способность признать право другого человека на собственный выбор.

ПОЛЕВА О. В.

ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КУЛЬТУРЕ

Культура содержит в себе как устойчивые, так и изменчивые моменты. Устойчивость, «инерционность» в культуре – это традиция. Можно говорить о самых разных традициях – научных, религиозных, моральных, трудовых и других. Благодаря им развивается общество, так как молодое поколение не занимается «изобретением велосипеда», а усваивает достигнутый человеческий опыт, «отсеянные» временем нормы культуры. С другой стороны, культура не может существовать не обновляясь. Новаторство и обновление в современном обществе является базисной ценностью. Таким образом, человек одновременно и формируется в культуре, и создает ее, он – и ее объект, и ее субъект, творец, новатор. Однако далеко не всякое новаторство становится фактом культуры. Новизна не всегда несет в себе действительно творческое содержание. Всякая новация в культуре, ее глубокое содержание и ценность проверяется временем, заново оценивается каждым последующим поколением людей [8]. Человек сегодня способен создавать сложнейшие «умные» машины, сооружать здания совершеннейших технических конструкций и т. д. Культурные ценности (научные теории, технические достижения, художественные произведения, общественные институты и т. п.) – это не что иное, как определенная творческая деятельность. Они выступают в качестве культурных ценностей лишь в тех случаях, когда, во-первых, несут в себе общенародное содержание и, во-вторых, будучи освоены, получают новую жизнь в дальнейшем творческом содержании [5]. Понятие «культура» включает творческую деятельность людей в сфере науки и искусства, причем как в материальном, так и в духовном плане.

Искусство как форма культуры охватывает все художественное творчество, покоится на художественном сознании, особом художественном восприятии, мастерском выражении увиденного, прочувствованного. Искусство опирается на бытующие в культуре эстетические представления и одновременно способствует их трансформации творческими усилиями художников. Оно связано со способностью субъекта к эстетическому освоению жизненного мира, его воспроизведению в образно-символическом ключе при опоре на ресурсы творческого воображения [6]. Необходимо отметить, что одной из главных составляющих всех созидательных процессов культуры является воображение, которое служит определенной мерой развития творческих потенциалов человека [11].

С древнейших времен воображение воспринималось как естественное качество человека, данное ему от природы наряду с врожденными способностями видеть, слышать, наблюдать, размышлять. Воображение как творческая свобода, фантазия, мечта наглядно проявляются в искусстве [3]. Работа воображения проявляется в целенаправленном отборе и преобразовании жизненных впечатлений, расстановке нужных акцентов, выборе соответствующих средств (живописных, словесных, музыкальных, пластических). Силой воображения художника внутреннее содержание обретает образ, «во-ображается» в материале того или иного искусства, становится

«видимым», «слышимым», доступным другим людям [2]. Именно воображению принадлежит важная роль в образовании художественных представлений на базе восприятий художника. С. Х. Раппорт указывает, что художественные образы не сводятся к восприятиям художника, а приобретают форму особых художественных представлений, которые складываются на разных уровнях – и на самом низшем, репродуктивном, примыкающем к непосредственно отражательной работе психики, и на самом высоком – творческом. Это обусловлено исключительно богатыми возможностями и необыкновенной пластичностью представлений [9]. Художественные представления формируются вокруг эмоционального центра, где заключен личностный смысл. Именно поэтому самые разнообразные представления зрителей, читателей, слушателей от одного художественного произведения обычно сходны по эмоциональному фону. Конечно же, нельзя забывать, что смысловая целостность художественного произведения подчинена идее, диктующей его тематическое и смысловое единство, образно-символический строй. Это, в свою очередь, позволяет говорить о действии символического воображения. Б. Л. Губман определяет символическое воображение как способность субъекта, связанную с процессом культурного творчества, отмечает, что человек, пользуясь символическим воображением, синтезирует материал, почерпнутый в контексте жизненного мира, с априорными (предшествующими) правилами его переработки. Символическое воображение как продукт специфически человеческой рациональности отличается от практического воображения: оно сопряжено с созданием новых смысловых образований и выводит понятийный синтез на новый уровень [7]. Мощь символического воображения проявляется в том, что оно как бы возвышается над пространственно-временными пределами индивидуального существования, сопрягает явления, принадлежащие прошлому, настоящему и будущему в том порядке, который нужен для выражения авторской идеи. Сам факт существования пространственных (живопись, графика, скульптура, архитектура, прикладное искусство), временных (музыка, литература) и пространственно-временных (театр, кино, балет) искусств служит тому свидетельством [6].

Человек, как творец чего-то нового, может внести свой вклад в культуру. И происходит это только тогда, когда он способен в своем произведении глубоко отразить окружающий мир, придать ему жизненный смысл. Д. Б. Богоявленская очень тонко подмечает, что перед живописцем (музыкантом, ученым и т. п.) существует как бы два слоя реальности. Один из них – внешняя «канва» мира – человек и его окружение, взятые в своей предметности, внешней данности. Ими можно любоваться, их можно копировать, воспроизводить на картинах, причем не только буквально, но и «комбинировать», создавать «композиции» по своему усмотрению. Другой – глубинное содержание того же самого мира человека – внешнего, объективного, или внутреннего, субъективного; та самая «сущность предмета», которая не раскрывается сама по себе [1]. Настоящий художник не только располагает техникой, необходимой для передачи того, что видит, но и видит он по-иному, чем художественно невосприимчивый человек. И задача художественного произведения – показать то, что видит художник, с такой гибкостью, чтобы это увидели другие. Даже в портрете художник не «фотографирует», не воспроизводит, но преобразует воспринимаемое. Суть этого преобразования заключается в том, что оно не удаляется, а приближается к действительности, что оно как бы снимает с нее случайные наслоения и внешние покровы. В результате глубже и вернее выявляется ее основной рисунок. Продукт такого воображения по существу часто дает более адекватную картину или образ действительности, чем это в состоянии сделать фотографирующее воспроизведение непосредственно данного [10]. Поэтому подчеркнем, что художник преобразует образ через свое миропонимание и мироощущение идеей художественного произведения, выявляет и выделяет определенные существенные (быть может, главные) моменты, характерные для этого образа.

Художественное творчество выражается не только в живописи, но и в литературе, архитектуре, скульптуре, декоративно-прикладном искусстве, музыке, театре, кино и др., в каждом из которых творческое воображение имеет свои индивидуальные особенности. Но для всех видов искусства характерным является следующий момент: отклонение от некоторых сторон действительности с тем, чтобы придать образную наглядность основному замыслу или идее. Творческое воображение художника, отклоняясь от действительности, преобразует различные стороны ее, подчиняя их внутренней логике. Чем сильнее художник отклоняется от действительности, тем ярче освещает и более выпукло выявляет наиболее значимую для него сторону действительности. Отойти от действительности, чтобы проникнуть в нее, – такова логика творческого воображения, характеризующая существенную сторону художественного творчества [10]. Д. Б. Богоявленская пишет, что в искусстве как сконцентрированном выражении творческой стороны человеческой деятельности, острее стоит и вся проблематика творчества. Профессиональная успешность в искусстве является, прежде всего, творческой, причем в большей степени, чем в любой другой области человеческой деятельности. «Именно творчество отличает художника от высококвалифицированного ремесленника» [1, с.181]. Решение задач, поставленных художнику его временем, поднимает творца на тот уровень, который может зафиксировать и закрепить результаты его творчества. Наиболее сильным и значительным для своего времени художником оказывается тот, кто лучше чувствует и решает актуальные задачи своей эпохи. При этом «результат деятельности выдающейся личности приобретает значение явления культуры, продвигает общество на новую ступеньку истории» [5, с.32].

В другой сфере культуры – науке – творчество так же необходимо, как и в искусстве, поскольку действие продуктивного воображения предполагает творческий процесс. Еще великий английский химик XVII века Дж. Пристли, открывший кислород, утверждал, что действительно великие открытия, до которых никогда не додумался бы рассудительный медлительный и трусливый ум, способны делать лишь ученые, которые дают полный простор своему воображению [10]. Очень рельефно эта роль воображения выступает в экспериментальном исследовании. Экспериментатор, задумывая постановку опыта, исходя из своих теоретических гипотез и учитывая уже установленные законы данной научной области, должен вообразить, представить себе такую непосредственно не данную ситуацию, которая, удовлетворяя всем этим условиям, дала бы возможность проверить исходную гипотезу. Это построение конкретной ситуации эксперимента является в представлении экспериментатора актом воображения, оперирующего в научном исследовании [10]. Таким образом, главная функция научного творчества состоит в постановке новых проблем и построении новых теорий. Отметим, что исследователи в своих частных оценках результатов часто опираются на критерий красоты конструкции. Этот «несерьезный», на первый взгляд, для людей научной сферы художественный параметр играет, оказывается, весьма важную роль в самом «серьезном» научно-техническом творчестве [9].

Творчество – активная, целенаправленная созидательная деятельность по преобразованию действительности – составляет наиболее глубокую сущность человека, тот определяющий признак, который отличает его от всего окружающего мира. Творчество есть прежде всего воображение иного, лучшего, высшего, ибо оно всегда возвышается над действительностью. Воображение играет такую роль не только в искусстве, где никто этой роли не отрицает, но и в научных открытиях, и в технических изобретениях, и в нравственной жизни, в создании более высокого типа отношений между людьми. Существует даже нравственное воображение, творящее образ лучшей жизни [3].

Творчество связано не только с внешне предметными преобразованиями, но и с динамичностью внутреннего мира данного человека, его конструктивной мобилизованностью. Творческая личность постоянно испытывает свои внутренние возможно-

сти, ее познания не статичны, а непрерывно рекомбинируются, приводят к новым результатам, дающим личности эмоциональное подкрепление для новых поисков, создания новых материальных и духовных ценностей. В зависимости от типологических особенностей творческие личности находят самовыражение в искусстве, науке или техническом творчестве. Каждый художник, ученый, изобретатель оригинален в силу индивидуальных особенностей интеллекта и воображения [4]. Всякая новация – научная, художественная, технологическая – имеет индивидуального автора. Истинный художник или ученый – это всегда создатель нового.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М., 2002.
2. В мире искусства: Словарь основных терминов по искусствоведению, эстетике, педагогике и психологии искусства. – М., 2001.
3. Гуревич П. С. Современный гуманитарный словарь-справочник. – М., 1999.
4. Еникеев М. И., Кочетков О. Л. Общая социальная и юридическая психология. – М., 1997.
5. Культура. Творчество. Человек. – М., 1970.
6. Культурология. XX век. Словарь. – СПб., 1997.
7. Культурология. XX век. Энциклопедия. /Ред. сост. Левит С. Я. – СПб, 1998.
8. Культурология в вопросах и ответах. – Ростов-на-Дону, 1999.
9. Раппорт С. Х. От художника к зрителю. Как построено и как функционирует произведение искусства. – М., 1978.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.
11. Энциклопедический словарь по культурологии. – М., 1997.

РАЖЕВА (СРЕБРЯКОВА) С.Ю.

ГРАНИЦЫ ЛИЧНОГО ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА АРХИТЕКТОРА И МЕТОДЫ ИХ РАСШИРЕНИЯ

В начале было Слово...

Сталкиваясь в практической работе с проблемой интенсификации творческого потенциала, архитектор, зачастую, встречает ряд препятствий, имеющих психологическую природу. Пользуясь законами творческого процесса, и осознавая границы личностного творческого потенциала, появляется возможность осознанно их преодолевать, повышая свою креативность...

Все психические процессы (в том числе процесс творчества) можно рассматривать как бессознательные – первичные (удовольствия, сновидения, грезы, мечты, фантазийные процессы, некоторые виды искусств), и сознательные, основанные на принципе реальности (мышление, речь, память), – вторичные.

Творчество – это качество, которое архитектор вносит в деятельность, которой занимается. Это подход, внутреннее отношение-то, как он смотрит на мир.

Творчество – парадоксальное состояние сознания и существа, и, одновременно это абсолютно естественный процесс. Лао-Цзы дал этому процессу красивое имя ВЭЙ–ВУ–ВЭЙ, что значит действие через не-действие, подчеркнув тем самым парадоксальную двойственность его характера: предельную активность и предельное расслабление.

Примем за аксиому известное предположение о том, что все люди рождаются абсолютно творческими. И с возрастом, вследствие воспитательных процессов (постоянное оценивание поступков, поведения, существования), обрисовываются границы представлений о своих способностях, возможностях. В процессе всей жизни образуется своеобразный футляр, осознав границы которого, человек (архитектор) обретает возможность осознанно преодолевать его.

Оценить свой творческий потенциал можно, рассмотрев качества, присущие каждому человеку, и необходимые для любого вида творческой деятельности, и особенно в архитектурно-художественном творчестве.

Любознательность, любопытство, внимательность. Потребность задавать вопросы – что это? почему? каким образом? И находить на них ответы.

Энергичность, наполненность жизненной энергией. Готовность действовать, и действовать.

Готовность и умение рисковать. Готовность выйти за пределы привычного, комфортного.

Доверие, открытость новому: идеям, представлениям, образам, формам, новым людям.

Оценив, например, по десятибалльной шкале свои качества, и, выполнив графический тест, человек получает изображение своего «футляра». Трудно переоценить значимость эмоционального воздействия встречи со своей реальностью. И, кроме всего, наглядно отображается представление о себе как о гармоничной личности. У многих студентов полученная фигура похожа на вытянутый ромб, или приближена к треугольнику. В этом случае, возможно, следует обратить внимание на заниженную самооценку, чувство неуверенности, как основное препятствие на пути повышения своего творческого потенциала. Иногда встречается довольно высокая самооценка (когда оценочные баллы приближены к максимальным значениям). Здесь важно подчеркнуть готовность к еще более грандиозным свершениям, и напомнить о том, что как бы ни была велика зона комфорта, ее всегда можно расширить.

В контексте проектно-композиционной подготовки студентов архитектурно – художественного вуза важно акцентировать внимание на работу законов, по которым идет развитие творческого процесса. На глубокую проработку каждого этапа:

Стадия подготовки. Сбор информации, данных для проведения исследования, проекта. Накопление, узнавание того, что было сделано по теме проекта (история архитектуры, современный мировой опыт и пр.).

Стадия ассимиляции. Здесь основная функция в подсознании – воссоединение идей, в форме, например противопоставления, слияния, преувеличения, преумения и др.

Стадия инсайта, озарения.

Стадия внедрения. Будь то это выполнение эскизов, фор-проекта, рабочего проекта, макета в учебном процессе, так и осуществление авторского надзора в процессе реального строительства.

На каждом из этих этапов возможно применение одного или нескольких алгоритмов инициации и интенсификации творчества. Я бы назвала их стратегиями:

Коммуникативная. Направлена на повышение самооценки, повышения мастерства общения с другими людьми, умение работать в творческих союзах.

Создание вдохновляющей среды, где рассматривается влияние следующих факторов – освещения, цвета, предметной среды, звукового наполнения пространства, обонятельных и сенсорных стимулов.

Стратегия игры. Использование современных технологий. Возможности разума. В ходе изучения этой стратегии познаются возможности мозгового штурма, преобразующего мышления, принудительного соединения. Открывается видение множества путей к достижению одной цели.

Материализация мысли. Как средство рассматриваются графика, живопись, объемно-пространственная композиция.

Обращение к подсознанию. Работа интуиции. Признаки интуиции и их распознавание, Условия для проявления. Работа в медитативных состояниях. Работа с собственными снами.

Необходимо подчеркнуть, что, осознав свои границы, владея набором методик по

повышению творческого потенциала, важно принимать ответственность за воплощение своих идей.

САПОЖНИКОВА М. И.

ФУНКЦИИ «МАСКИ-ФАМИЛИИ» В ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВЕ ЗИНАИДЫ ГИППИУС

В многочисленных исследованиях творчества З. Гиппиус неоднократно описывалась ее «игра масками-фамилиями» (М. Паолини) и довольно частое гендерное «переодевание» (В. Багно).

Причины «двойственности» (женское-мужское) облика З. Гиппиус определились различные. Их усматривали и в особенностях ее религиозно-философских воззрений (Т. Пахмусс, Е. П. Мстиславская), объясняли наличием психофизического комплекса и нетрадиционной сексуальной ориентацией (Р. Томсон), предлагалось и рассмотрение специфики жизнетворчества З. Гиппиус, для которого характерен андрогинизм, как своеобразное «умопостигаемое со-единение – воплощение женского начала – в жизни и мужского – в творчестве» (М. В. Чистова). Надо заметить, что писательница пытается реализовать «мужское» не только в творчестве. Для нее характерно не только «художественное», но и «бытовое» «переодевание» (В. Багно).

Помимо многочисленных мужских псевдонимов, мужчин лирических героев, авторов-повествователей, утверждение «мужского модуса» обнаруживается и в факте ношения З. Гиппиус мужских костюмов разных эпох (именно такой, например, она запечатлена в работах Л. Бакста и разнообразных мемуарах), строгости, холодности, бездетности, «волевым темпераменте» (М. Шагинян). Иногда же З. Гиппиус, напротив, начинала просто культивировать «женское» во внешнем облике.

С андрогинизмом, который З. Гиппиус считала «коренным свойством человека», связывалось явно утопическое устремление «душе-телесного преобразования человека» (М. Чистова) как преодоление двойственности мира, обретение утраченной гармонии и целостности бытия.

Социокультурная дифференциация полов закрепляет за каждым полом определенные социокультурные модели поведения, определенные роли, которые, вполне вероятно, не могли устраивать столь ярко и многогранно одаренную З. Гиппиус. И «переодевание» и многочисленные маски – своеобразная игра, где роли не закреплены, выбор – за игроком. Игра обусловлена полиролевой спецификой жизнетворчества писательницы. При этом может быть любой гендерный сценарий. З. Гиппиус не устраивали роли определенного «женского» амплуа, она меняла одно «женское» амплуа на другое, и, не удовлетворившись, «женское» амплуа сменила на многообразие «мужских».

З. Гиппиус «вторгалась» в свое творчество в сферы до тех пор по преимуществу «мужские». Она осознавала сложность своего положения: совершенно очевидна возможность возникновения противоречия между сферой реализации творческих потенций, уровнем осмысления проблемы и полом реализующегося и осмысляющего. Она уязвима. Причина ее уязвимости – ее пол и «слишком» красивая внешность.

«Женщина и пол – неразделимы, они – едины», и поэтому «практичнее самые дорогие... мысли высказывались под меняющимся псевдонимом, под чужим именем» (З. Гиппиус). Писательница замечает, что только в этом случае можно надеяться услышать «беспримесную оценку (а в этом, порою, очень нуждаешься) или даже надеяться на прочтение».

М. Паолини обращает внимание на то, что, действительно, не столько андрогинизм, сколько «стремление утвердить свою творческую подлинность среди «мужских» приоритетов интеллектуального и художественного» стимулировало «переодевание» и игру масками. И З. Гиппиус добивалась своего: ее «ругали, осуждали, оспа-

ривали», но ее голос был услышан как «голос равного, без скидок на «женскость», как голос сделавшего «человеческий выбор» (М. Паолини).

Для З. Гиппиус важно, чтобы в жизни и в творчестве ее воспринимали всерьез, а это значит как взрослого, как мужчину. Детям и женщинам делают скидки. Это для писательницы оскорбительно. На одном из этапов общения с А. Блоком, бесконечно нападая в своих статьях на поэта, не давая ему покоя острыми, резкими выпадами против его «слишком женственности» и неразвитости «мужского», З. Гиппиус утверждает, что если поэт захочет сказать «настоящие слова», его постигнет неудача: его не воспримут всерьез. Будут «только улыбаться», потому что «ему привыкли улыбаться... – как хорошенькой женщине или ребенку». В контексте статьи становится понятным, почему женщина З. Гиппиус подчеркнуто наделена эпитетом «хорошенькая». «Женскому» и «детскому» в творчестве места нет. Ведя переписку с молодой экзальтированной поклонницей (будущей известной писательницей М. Шагинян), З. Гиппиус постоянно призывает ее быть трезвее, серьезнее, разумнее (читай «взрослее», «мужественнее») и, не встречая этого, в одном из писем резко замечает, что ожидала прочесть о куда более достойных внимания вещах, а «милая Мариэтта» посылает «какую-то бабы-ребяческую дичь». Если же письмо дельно, стиль сдержан, предмет разговора существенен, адресат удостоивался похвалы, а письмо – определения «настоящее».

Псевдоним – не изобретение декаданса. Но такого количества псевдонимов у одного автора, такой интенсивности игры с псевдонимами, «легкости» их смены, как в эту эпоху, культура не знала. М. Паолини говорит об игре З. Гиппиус «масками-фамилиями», не используя в данном случае слово псевдоним. Псевдоним не всегда стимулирует игровой момент, момент же обретения маски – момент начала игры. Так псевдоним писательницы часто оценивается как «собратьями по цеху», так и исследователями именно как маска. Псевдоним подчас и начинает играть роль маски. Интересен тот факт, что З. Гиппиус прозу часто, а «стихи почти всегда!» подписывает не просто собственным именем, а как бы «расшифровывая» имя, настаивает на «женском» «Зинаида Гиппиус», а не просто «З. Гиппиус» (читатель мог решить, что это мужское имя). Исследователь уточняет, что в данном случае очень важна специфика дискурса произведения писательницы.

Гиппиус-поэта и прозаика часто «обвиняли» в излишней рассудочности, логичности, аналитичности, программности. Эпитеты, которыми, по мнению самой писательницы, редко наделяется «женское» творчество. Явно доминирующий в этих оценках «мужской модус» Гиппиус «уравновешивала», с точки зрения исследователей, подчеркивающих андрогинность ее жизнетворчества, гармонизировала «женским» именем. Хотя возможно трактовать это подчеркнутое «Зинаида Гиппиус» как уже отсутствие опасений женщины-поэта и прозаика быть недооцененной или не услышанной «мужским» миром, а может быть, и как смелое, не без вызова, фиксирование внимания на «женском», могущем быть рассудочным, логичным и т. д. В этом контексте «обвинение» комплиментарно. «Кипящий лед» (В. Брюсов) русской поэзии польщен, а может быть, просто удовлетворен.

Можно отметить подчас ситуативность выбора (псевдоним – собственное имя), который может зависеть от массы факторов: от специфики печатного издания, от жанра литературного труда и т. д. Но маски, игра, дилемма «мужское» – «женское» часто в философско-религиозных эссе, касающихся вопросов веры и обновления церкви, уходят на задний план: здесь – подлинное имя мыслителя. И тут З. Гиппиус явно противоречит сама себе. Вспомним приведенное ранее ее замечание о практичном и вынужденном высказывании «самых дорогих» мыслей под чужим именем.

Творчество З. Гиппиус в какой-то степени предвосхищает современную гендерную проблематику. М. Паолини настаивает на том, что у писательницы «через крити-

ческие высказывания прочитываются скорее культурологические, чем сексистские определения понятий «мужское» и «женское».

СИБИРЦЕВА Н. А.

ТВОРЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ПИСАТЕЛЯ А. РОМАШОВА

Имя Андрея Павловича Ромашова (1926 – 1995) сегодня мало известно даже среди читающей публики: его историческая проза до сих пор еще не исследована в полном объеме, еще менее известна читателю его творческая судьба. На сегодняшний день об этом писателе можно узнать из немногочисленных рецензий его произведений и статей (В. П. Лукьянин, Л. М. Слобожанинова), из воспоминаний и размышлений уральского поэта и филолога А. Комлева и из воспоминаний и рассказов вдовы писателя Л. И. Басиной.

А. П. Ромашов родился 20 августа 1926 года в деревне Шляпино Пермской области. В семье был единственным ребенком. Отец, Павел Петрович, был хозяйственным человеком. Когда начался период раскулачивания, семья Ромашовых (Андрею было 5 лет) отправилась своим ходом в Пермь в надежде скрыться, затеряться в большом городе. И это удалось...

Павел Петрович стал работать плотогоном, позже – лоцманом на пароходе: сплавляли по рекам плоты древесины. Иногда он брал с собой сына. Никогда не баловал его, но очень сильно любил. Маленькому Андрею нравилось проводить время в лесу, на прогулках, купаться в речке, ходить на рыбалку. Позже в своей беззаветной любви к тайнам природы он черпал силы к жизни, к творчеству.

Мать, Наталья Ивановна, была не очень счастлива в жизни. Замуж вышла потому, что хотела оторваться от корней крестьянства, которое ненавидела всю жизнь, и почувствовать себя «настоящей барыней».

В 14 лет Андрей Павлович потерял отца, кормильца семьи, поэтому одновременно продолжает учебу в вечерней школе и работает плотником. После окончания учебы поступает на историко-филологический факультет Пермского государственного университета.

Началась Великая Отечественная война, и в возрасте 17 лет (в ноябре 1943 года) он ушел добровольцем в армию. Служил в погранотряде, был на передовой. Увиденное и пережитое, даже по прошествии многих лет после войны причиняло ему острую боль. И это в большей степени определило его негативное отношение к любой войне. Но даже спустя несколько десятилетий на вопрос жены: «А пошел бы добровольцем сейчас?» – «Да, я пошел бы. Чтобы пришли какие-то немцы и творили все, что хотели?! И в 60 лет пошел бы», – с твердостью отвечал он.

Летом 1946 г. Андрей Павлович был демобилизован в звании рядового с медалью «За победу над Германией». Вернувшись, окончил учебу в университете.

По складу ума он был гуманитарием. Очень много читал, обладал прекрасной памятью. И это помогало ему сначала в учебе, потом и в работе над своими произведениями. Правда, по словам Л. И. Басиной, Андрей Павлович в университете «учился степка»: мало ходил на лекции, особенно не любил латынь. По окончании был направлен в распоряжение школьного ведомства при управлении Забайкальской железной дороги. После трех лет работы по специальности вернулся в родное Прикамье: сначала в Пермь, а затем и в Березники. Перепробовал множество профессий: работал корректором, литсотрудником в газетах, корреспондентом радио, редактором на телевидении, научным сотрудником, преподавателем профтехучилища, технологом гравиметрической партии, фрезеровщиком на заводе, инженером по технике безопасности... В конце 1950-х был принят на Пермское телевидение редактором литературно-драматического вещания.

Большой послужной список, частая смена занятий не были вызваны, как может показаться на первый взгляд, желанием поиска сюжетов для будущих произведений. Можно согласиться с В. П. Лукьяниным, который пишет в своей статье, что «не сюжеты он коллекционировал, переходя с места на место, а просто на хлеб насущный зарабатывал, не сопрягая свои виды на будущее ни с одним из своих случайных занятий. Занятия же менял... в поисках духовной независимости и возможности выкраивать время для литературной работы» [6, с.15].

Будучи сотрудником краеведческого музея в Березниках, А. П. Ромашов продолжал учиться: помогал и богатым документальный архив музея, и беседы с директором, и летние поездки за новыми экспонатами, и встречи с людьми. Он выступает с лекциями о древней истории на предприятиях города. И даже эта, казалось бы, далекая от непосредственного творчества работа отозвалась в будущем: в последнем своем произведении («Ярость», 1997) он написал о трагической судьбе художника эпохи палеолита.

Как человек, как писатель А. П. Ромашов никогда не испытывал особого внимания со стороны государства. «Прожив немало лет в положении «члена СП на творческой работе», писал дома и получал с того доходы самые мизерные, а не печалился, не растрачивал энергию, дабы их преумножить... Когда уже из-за тяжелой болезни назначили пенсию в смехотворно произносимом размере, то откомментировал формулировкой, что «советская власть дала ему как раз столько, сколько он для нее наработал» [4, с.175].

Ему всегда хотелось понять сущность коренных исторических закономерностей, ответить на вопрос – почему в истории происходит именно так? Во многом это обусловило его обращение к историческому прошлому Урала: повести «Раннее утро», «Лесные всадники», «Земля для всех», «Первый снег», «Одолень-травы».

А. П. Ромашов никогда не писал о современности. Он признавался жене: «Мне это не интересно. Чтобы понять, что с нами, русскими, произошло, мне нужно будет потом родиться, спустя 100 лет, чтобы издалека посмотреть и понять, что же с Россией произошло. Сейчас я могу писать только о гражданской войне, о предвоенной России, но не о дореволюционной». Критика «пропускала» все его произведения, не видя в них никакой крамолы.

А. П. Ромашов не был диссидентом. Он был, скорее, скептиком: считал, что отступничество от власти, политическая оппозиция простого гражданина ничего не даст, ничего не изменит. Фанатиком был только в литературе. Он говорил: «Я могу занять позицию диссидента, если буду знать, что это что-то изменит, потому что понимаю, что политическим оппозиционером простому гражданину быть сложно». По словам В. П. Лукьянина, «он просто не умел и не хотел приспособливаться и служить» [6, с.195]. Серьезных столкновений с властями у него не было, как не было с их стороны и поддержки.

Как вспоминает вдова Ромашова, он к любому государству относился негативно. Еще в самом первом своем произведении – драме в стихах – «Царевна Софья» [3], написанном в годы студенчества, «молодой автор, никому не известный провинциал высказал в драме крамольную по тем временам мысль: возможно, реформы царевны Софьи определили бы более эволюционные пути развития России, без лишних войн, кровавых казней...» [2, с.1]. То есть молодой писатель сделал попытку разобраться в непростых путях развития России, понять причины ее излишних бед и бесконечных смут. Как говорил сам Андрей Павлович: «Россию нельзя на дыбы ставить. Это не Швейцария, не Франция. Это – Россия! Все беды в том, что начали торопиться. Торопливый человек две жизни не проживет и одну не доглядит».

По выражению Л. И. Басиной, Ромашов «жестко относился к России, к ее истории». Он всегда говорил: «Кто заставлял русского человека сбрасывать колокола с церквей? Почему русский человек с легкостью согласился принять кучку большеви-

ков? Почему он не защитил своей веры?» А. П. Ромашов не мог смириться с такой чертой характера русского человека как способность со всем легко соглашаться. Русский человек снисходителен и добр, но он все хорошее достаточно быстро забывает. Он и себе этого не прощал! В своем отношении к человеку А. П. Ромашов категоричен не был: не укорял его, не смеялся над ним, но и не распинался в своем великом сочувствии к нему. Он считал, что каждый достоин своей судьбы.

Возможно, поэтому его привлекали необыкновенные, особенные люди, проявившие себя в период смены эпох или рождения нового движения. Интересно было писателю и то, как человек сохранял свою человечность, как его нравственное содержание согласовалось с действительностью; мог ли и способен ли человек вести себя в кризисной ситуации так, чтобы остаться верным общечеловеческим нормам морали, нравственности, сохранить этические ценности и не отступить от них в угоду обстоятельствам? И ответ на этот вопрос – созданные образы лесника Никифора, Осташко-скомороха, Олимпия-плотника...

А. П. Ромашов придавал большое значение психологии творчества писателя и даже хотел написать книгу, которая бы так и называлась, – «Психология творчества», в которой бы изложил свои мысли относительно творческого сознания, мышления, умения видеть и создавать образ; ответить на вопрос: как писателю удастся погрузиться в создаваемую им эпоху и пребывать в ней, пока произведение не получило законченный характер. И в этой книге он хотел бы осветить разницу между талантливым и гениальным художником. А. П. Ромашов говорил, что «только гении могут заставить себя жить в качестве другого человека». Себя же он гением не считал: «Мы – обыкновенные талантливые писатели – должны это чувство в себе всегда возбуждать посредством насыщения какой-либо информацией: стихами, научными трудами, литературой тех времен... То, что могут гении, я сумел добиться трудом». Накопленный материал А. П. Ромашов «впускал в подсознание», вынашивал идею и приступал к работе над произведением только тогда, когда сам смог уже внутренне пережить, прочувствовать то, о чем будет писать.

Его всегда интересовал вопрос: как создается настоящая литература, литература, которая имеет право жить и имеет право быть прочитанной человеком. Об этом свидетельствуют слова В. П. Лукьянина: «Он не торопил замысел, понуждая мысль изнурительным трудом, – не заставлял литературу работать на себя. Он сам служил ей преданно и бескорыстно – годами вынашивал образ и слово, не считаясь с масштабом душевных и физических затрат» [5, с.196].

У Андрея Павловича была прекрасная библиотека, в которой была проработана каждая книга. Собирал ее, как говорится, с дальним прицелом: знал, какие книги, журналы, сборники статей, справочники понадобятся через несколько, даже много лет. Из русских писателей XIX века А. П. Ромашов любил и почитал Н. С. Лескова. Свое пристрастие объяснял так: «Достоевский, Толстой – писатели мирового масштаба. Лесков же – истинно русский писатель, рассказывающий в своих произведениях о настоящем русском человеке, о настоящем русском характере».

На вопрос жены: «Андрей, а на кого ты работаешь?» – он отвечал: «Я работаю на человека, который будет читать, на человека интеллигентного и образованного». Тексты своих произведений А. П. Ромашов выписывал исключительно от руки, не терпя ни малейших помарок. Иногда исписывал до десятка листов одной и той же фразой: рвал, комкал, выбрасывал... Почерк был прекрасный, понятный. Видно, и характер был определенно ясный.

В последние годы своей жизни Андрей Павлович вынашивал очень большие замыслы. Он хотел написать повесть – продолжение «Осташко-скомороха» о древнегреческом философе и математике Пифагоре, о древнеегипетском фараоне – реформаторе Эхнатоне – поборнике единобожия, его великой любви к еврейке Кийе, об индийском принце Гаутаме, ставшим богом Буддой... По словам вдовы писателя,

А. П. Ромашов серьезно занимался изучением египетской религии; сам тяготел к буддизму. Сохранились выписки, наброски, отобранный материал... Но, к сожалению, не успел.

Далеко не последнюю роль в творческой жизни А. П. Ромашова сыграли и личные отношения с писателями, художниками – дружба с Виктором Петровичем Астафьевым, Алексеем Домнинным, Николаем Зысыпкиным, знакомство с Валентином Петровичем Лукьяниным и Гавриилом Троепольским. Дружбой он не разбрасывался. Но дружить с ним было очень сложно, потому что было важно *с кем и зачем* разговаривать, общаться, а главное – чтобы было интересно. Таких людей находилось немного.

Близким другом А. П. Ромашова был Виктор Петрович Астафьев, с которым познакомились на семинаре писателей в Перми, а после вместе ходили на охоту. Часто с Алексеем Домнинным проводили время на даче у Астафьева. Общались, писали, читали друг друга. Им нравилось гулять, бродить по лесу. Оба в пору своей молодости готовились стать писателями. У них было общее: фронт, любовь к природе, любовь к литературе... Астафьева Ромашов считал художником от природы. «Астафьев мог писать днями и ночами. И даже тогда, когда мы уходили на охоту или на рыбалку, он оставался дома и писал» – так говорил Ромашов.

Дружили около десяти лет, до отъезда Астафьева в Вологду. О причине размолвки ничего не известно. По словам Л. И. Басиной: «Поругались, по-мужски поговорили и разошлись. Не переписывались. Когда Андрею нужно было написать рецензию на «Диофантовы уравнения», тогда Астафьев сделал то, что и было положено приличному человеку, – написал внутреннюю рецензию, необходимую для публикации повести в журнале» [1].

После случившегося Андрей Павлович «контачил» только с Домнинным, большую часть времени проводил на природе или дома. Мечтал познакомиться с С. С. Аверинцевым, которого считал знатоком Древней Греции, Рима, Византии.

С особым уважением Андрей Павлович относился к Г. Троепольскому, с которым познакомился на семинаре молодых писателей в Москве. Именно Троепольский посоветовал Ромашову всерьез заняться писательским трудом. Уже после публикации «Диофантовых уравнений» Андрей Павлович послал Троепольскому один экземпляр с надеждой получить ответ и узнать его мнение. Но, к своему сожалению, ответа не дождался: Троепольский в это время был серьезно болен...

... В самых первых числах октября 2004 года вышло в свет переиздание исторических повестей А. П. Ромашова. Это издание по-своему уникально: впервые собраны воедино все немногочисленные произведения автора, в которых писатель предпринял попытку объективно взглянуть на ход истории и определить место человека в нем и выразил свое собственное понимание проблемы «Человека – Народа – Истории». Текст каждой повести построен таким образом, что читатель непроизвольно включается в повествование и проникается сознанием героев, погружается в событийную атмосферу времени – так рождается доверительное общение с читателем. Особенно это важно для молодого читателя с обостренным чувством жизни, для читателя, который не может оставаться равнодушным к вопросам Жизни, сам пытается найти ответы, осуществить *свой* нравственный выбор. И книга А. П. Ромашова – хороший источник на пути постижения себя и своего места в жизни, понимания истории. Хотелось бы, чтобы в круге чтения современного молодого человека было имя уральского писателя Андрея Ромашова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафьев В. П. Внутренняя рецензия на повесть А. П. Ромашова «Диофантовы уравнения». Машинопись. – Екатеринбург, 1981.

2. Басина Л. И. К портрету писателя Андрея Павловича Ромашова: Письмо из прошлого. Рукопись // Музей писателей Урала. – Екатеринбург, 1998.
3. Драма не была опубликована. Впоследствии А. П. Ромашов забросил пьесу, никогда ее не перечитывал, считая свою первую литературную попытку неудавшейся. Рукописный текст «Царевны Софьи» находится в фондах Музея писателей Урала, Екатеринбург.
4. Комлев А. Бытийные уравнения писателя Андрея Ромашова// Урал. – 1999. – № 2.
5. Лукьянин В. Приближение к бездне// Ромашов А. П. Осташа – соморох. – Екатеринбург, 1997.
6. Лукьянин В. П. А. П. Ромашов// Литература Урала: Очерки и портреты. – Екатеринбург, 1998.

СМОЛЬНИКОВА Н. С.

ОТВЕТСТВЕННОЕ СЛУЖЕНИЕ СВОЕМУ ОТЕЧЕСТВУ

Музыка Свиридова представляется мне тысячью бриллиантовых, направленных прямо в сердце слушателя стрел. Это ясный свет, которым светят только высокие и большие звезды.

В. Гаврилин

Бессмертные звуки свиридовской музыки известны каждому по музыкальной заставке к программе новостей на ОРТ «Время, вперед!», ставшей символом нашей стремительной эпохи. Заповедный мир композитора входит в душу слушателя с песней «Услышь меня, хорошая», со звуками «Романса» из «Музыкальных иллюстраций к повести А. С. Пушкина «Метель».

«Георгий Васильевич Свиридов – русский гений, который по-настоящему еще не оценен. Его творчество будет иметь огромное значение в грядущем возрождении русской культуры», – таково убеждение известного академика Д. С. Лихачева. Композитор родился 16 декабря 1915 года в г. Фатеж Воронежской области. Уже в 19 лет он получил широкую известность и признание за цикл романсов на стихи Пушкина. Высших государственных наград были удостоены его «Патетическая оратория» (сам автор несколько раз пытался объяснить замысел этого сочинения: «Как написала рука такое – не ведаю. Она (оратория) родилась благодаря неумолимому зову времени»). «Курские песни» были выдвинуты на государственную премию Д. Д. Шостаковичем.

Им создана грандиозная хоровая «Поэма памяти Сергея Есенина», которая открыла всему миру нового русского композитора, поэма для голоса с фортепиано «Отчалившая Русь», концерты для хора «Памяти А. А. Орлова», «Пушкинский венок», кантаты на стихи русских поэтов, хоровой цикл на слова А. Блока, оратория – концерт «Русская старина». Ключевое сочинение Г. В. Свиридова – «Три хора из музыки к трагедии А. К. Толстого «Царь Федор Иоаннович». От него идет линия к вершинному творению мастера – циклу «Песнопений и молитв».

Несмотря на обширный круг публикаций о Г. В. Свиридове, пока нет монографии, охватывающей весь его жизненный и творческий путь. Согласно информации Национального Свиридовского фонда, до сих пор не опубликована половина сочинений композитора. А ведь именно в музыке отразилась подлинная биография автора. Недавно в «Библиотеке мемуаров» опубликованы сохранившиеся в личном архиве автора его собственные размышления о собственных «трудах и днях». Первые записи композитора появились в 60-е годы в маленьких записных книжках и блокнотиках как путевые впечатления о поездках во Францию.

Самые интересные для широкого читателя «толстые тетради» появились на столе Георгия Васильевича в 70-е годы и велись практически до последних лет его жизни. Именно эти записи изданы в соответствии с Федеральной программой книгоиздания России в 2002 году под общим названием «Музыка как судьба».

В этой книге автор раскрывается как универсальный русский мыслитель современности. Читатель приобщается к сокровенным глубинам внутренней жизни композитора, который не отделял свою судьбу от судьбы России. «Разные записи» Георгия Свиридова, прожившего долгую жизнь, бесценны. На его глазах произошло падение Российской империи, взлет и падение советского строя, распад СССР. Бесценны и уникальны свиридовские тетради не только как документ, принадлежащий перу *одной из выдающихся личностей России XX века*.

Это еще и памятники целой эпохи, которой пока трудно найти имя. Удивительная загадка свиридовского творчества в том, что записи 90-х годов, в которых зафиксирована бесощадно правдивая картина хаоса русской жизни, ее дисгармоничность, абсолютно не соответствуют божественному совершенству «Песнопений и молитв», создававшихся *в то же самое время*.

Рецензируемое издание не вобрало в себя все сохранившиеся письменные источники из личного архива автора. О даже если будут опубликованы все архивы, воспоминания друзей, близких, всех, кто общался с ним, – вряд ли удастся составить точную картину истории свиридовской мысли. На протяжении жизни оценки и суждения об искусстве, творчестве композиторов видоизменялись. Поэтому правомерно говорить об устойчивых взглядах, вкусах и предпочтениях автора «Записей». Они – не «дань прошлому», а актуальны, востребованы и современны как в размышлениях о цели и назначении искусства, в оценке художественных гениев отечественной и мировой культуры, анализе авангардных направлений современного искусства, так и в осмыслении исторической судьбы России в XX столетии.

Следуя традициям русской культуры XIX века, Г. В. Свиридов высшим критерием искусства считает правду. Правда существует в великом искусстве. Вот почему так воздействует искусство Рембрандта, Мусоргского, Шумана, Ван Гога, Достоевского. *Искусство есть такое отображение жизни, которое приводит человека в состояние напряженного желания идеального, т. е. красоты, духовной чистоты и добра*. Ссылаясь на Л. Н. Толстого, он пишет, что доброта есть *признак истинного искусства*.

«Художник различает свет, как бы ни был мал его источник, и возглашает этот свет», – таково творческое кредо автора.

Мера оценки искусства у позднего Свиридова: искусство – часть религиозного, духовного сознания народа; если этого нет, искусство превращается в развлечение.

Ключевым понятием композитора является понятие народности. С середины 30-х годов оно было превращено в постулат официальной идеологии, за что было осмеяно в фельетонную перестроечную эпоху. Сегодняшняя постмодернистская эстетика вообще вытеснила его из понятийного аппарата.

В «Слове о Глинке» Георгий Васильевич отмечает: «Первой великой личностью, отечественным художником, увидевшим мир, и, прежде всего, *Россию как целое*, был этот композитор. Любовь, внутренняя свобода и простота гимнов, неподкупность совести художника – вот, что вкладывали Пушкин и Глинка в понятие народности». Глинка создал традицию всюду, куда прикоснулось его вдохновение. Он затронул коренные, сокровенные основы жизни нации. Эпическая опера Глинки – новое явление в мировой музыке; он открыл стихию русского вальса, написав бессмертный «Вальс-фантазию». В тесном содружестве с поэтами Глинка выработал традицию русской вокальной музыки. «Стоит ли напоминать, – делится своими размышлениями Г. В. Свиридов», – о повсеместно любимых шедеврах как «Не искушай меня без нужды», «Сомнение», «Чудное мгновенье».

Велико русское искусство своей самобытностью. Доказательство этого – *большой русский хор*. Эта наша гордость перед другими народами, и *эта гордость законна*. В многовековой культуре русского хорового пения нашей нашел свое отражение благородный патриотический дух и высокий *творческий гений нашего народа* [5].

Г. В. Свиридов последовательно отстаивал идею *самобытности и духовной самостоятельности русской музыки*.

С этих позиций он давал оценку русскому музыкальному авангарду. Бунт против традиции – это не изобретение современности. Додекафония внесла в музыку несомненно новый элемент. Но уже сейчас видно, что эта новизна оказалась исчерпана ее же изобретателями (Веберном, Бергом, Штокхаузеном).

Свиридов, в 30-е годы приверженец «новой музыки», уходит от нее, так как *не видит в левом авангардном искусстве главного для себя – духовных ценностей*. «Если говорить о стиле, который воцарился в значительной части нашей музыки, называющей себя передовой, – *то это эклектизм, мешанина, дурновкусие*.

Велик и многообразен круг общения композитора. Он встречался с людьми самых разных слоев общества: политиками, деятелями искусства, науки, культуры. Он был знаком с В. Л. Гинзбургом, Б. М. Вулом, А. М. Прохоровым, М. Д. Миллиончиковым, А. Н. Несмеяновым. В доме Несмеяновых на вечерний чай «со Свиридовым» собирались академики М. И. Кабачник, Н. М. Эманюэль. Ученые притягивали Г. В. Свиридова не только необычным для него способом научного видения и объяснения мира, но и независимостью. Взглядов на многие вещи.

Конечно, как человек искусства, он больше всего общался со своими коллегами, знал всю музыкальную элиту страны: Асафьева, Шостаковича, Дранишникову, Самосуда, Шебалина, Шакорина, Мясковского. Был и небольшой круг самых близких ему по духу композиторов – Отар Тактакишвили, Борис Чайковский, Валерий Гаврилин, Вельо Тормис, Роман Леденев.

Сохранение национальной самобытности, собственная интонация – вот из чего он исходил в своих предпочтениях. Музыка Гаврилина, отмечает Свиридов, глубока, чиста, наполнена благородством чувства, она идет от сердца, и люди это мгновенно чувствуют. Их не обманешь. Она резко отличается от самодовольного искусства, наполненного различными чисто техническими ухищрениями, музыкальным шукачеством, профессиональным снобизмом. Гаврилин стремится вызвать в человеке чувство сострадания к чужой беде и тем очистить свою душу. Это искусство высоких нравственных начал удивительной красоты.

Записи позволяют со всей определенностью заявить о Г. В. Свиридове как о глубоком анализе всей музыкальной жизни России ушедшего века. Особняком здесь стоит личность крупнейшего русского музыканта Д. Д. Шостаковича, у которого начинал свое обучение в Ленинградской консерватории юный Свиридов. Вникать в размышления Г. В. Свиридова о противоречиях, притяжениях и отталкиваниях, творческих поисках двух великих мастеров отечественной культуры XX века захватывающе интересно и поучительно.

Автор «Тетрадей» хорошо знал и писательский мир, был в курсе веяний событий в среде литераторов, всех литературных новинок. Глубоки и оригинальны его суждения о Зощенко, Булгакове. В современной русской литературе он ощущал важные для общества движения, в котором видел и себя. И все же главное в его записях – поэзия. В первой же толстой тетради в записи под заголовком «О главном для меня» композитор чеканно формулирует свою творческую идею: *«Синтез слова и музыки»*.

Сакральное литургическое слово и классическая русская поэзия, выросшая в значительной степени из этого слова – основа мировоззрения композитора. В своих мемуарах-размышлениях Г. В. Свиридов предстает как вдумчивый читатель, обладающий безупречным художественным вкусом и объективностью критических суждений. Он обращается к творчеству Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Тютчева, Баль-

монта, Бунина, блока, Есенина, Маяковского, Ф. Сологуба, Клюева, Орешина, Ахматовой, Пастернака, Твардовского, Н. Рубцова и др.

Особенно дорог Свиридову С. Есенин. Размышления о Есенине, о его мощи и таланте, о его даровании, о неразрывности судьбы поэта с судьбой России написаны кровью сердца композитора. Под заголовком «Два типа художников» Свиридов пишет: «Первый тип – А. Блок, С. Есенин, Н. Рубцов, Мусоргский, Корсаков, Рахманинов – поэты национальные. Они никому не служат, но выражают дух нации, дух народа, на него же опираясь. Второй тип художника – прислуга. Такой поэт служит силе, стоящей над народом, и, как правило, чужеродной силе».

Есенин – это не нытик, не мещанин, поющий под гитару, не дряблый пьянчужка, каким его хотят изобразить люди из литературного цеха. Это великий поэт, чье сердце надрывалось от боли и тревоги за Родную землю и Родной народ. В зрелом периоде творчества у Есенина все глубоко, из души, выстрадано каждое слово. В «Записках» автор утверждает: «Я принадлежу к числу людей, которые считают, что мы только начинаем видеть и чувствовать истинное величие Есенина. Его сердце наполнено бесконечной любовью ко всему сущему в мире. Он не умрет до тех пор, пока будет жив хоть один русский человек».

Подлинная история отечественной музыки XX века еще не написана. Тем более неоценимы размышления автора «Тетрадей о сути музыкального процесса в нашей стране. Он выступает, пожалуй, впервые в истории общественной мысли, *глубочайшим аналитиком механизма без духовного администрирования в музыке*. Со всей силой гражданского пафоса он обличает советскую музыкальную бюрократию: предпринимчивые дельцы от искусства, функционеры Союза композиторов превратили свои должности в средство собственного самоутверждения. Их деятельность не только бесконтрольна. Они сами установили контроль над музыкой, ее исполнением, пропагандой за рубежом, изданием. Крупные музыкальные бюрократы контролируют театры, концертные залы, назначают и снимают министров и их заместителей.

Издательства «Советский композитор», журналы «Советская музыка» и «Музыкальная жизнь» занимаются рекламированием музыки этих функционеров и принижением всего остального музыкального мира. Композиторы поделили сферы влияния в музыке как «дети лейтенанта Шмидта» в «Золотом теленке». Я как музыкант и человек выражаю к ним самим и их творениям глубокое презрение».

Лозунг «Сбросить Толстого, Достоевского, Пушкина с парохода современности», с гневом констатирует Георгий Васильевич, совсем не устарел. Его адепты, используя свое руководящее положение в искусстве, ведут себя в России как в завоеванной стране, распоряжаясь нашим национальным достоянием как своей собственностью, уничтожая несметные богатства.

Неприятие духа торгашества, агрессивного псевдноваторства, профессионального ремесленничества в искусстве, а также отстаивание идеи самобытности и духовной самостоятельности русской музыки вызывали шквал хулы и ненависти к Г. В. Свиридову.

В чем только его не обвиняли: в консерватизме, обскурантизме, национальной ограниченности. А он, как истовый старовер, продолжал отстаивать лад, тональность, классическую гармонию и мелодию, как незабываемые основы музыки, средство выражения жизни человеческого духа.

В этом отношении судьба Свиридова сходна с судьбой других творцов отечественного искусства. В письме к Василию Белову («Тетрадь 1987») содержатся такие строки: «Ни один достойный русский художник не избежал глумления. Ни один, поверьте, будь он литератор, поэт, либо музыкант, либо живописец: Есенин, Горький, Бунин, Рахманинов, Прокофьев».

С горечью размышляет автор мемуаров о невосполнимых утратах, которые пережила русская культура за последние полвека; гневно осуждает всех, кто пытается

изображать историю России одной черной краской, опошлять творчество ее гениев: «Теперь хотят все стереть с лица земли нас, как самостоятельный, мыслящий народ, обратить нас в рабов».

Перспективный путь дальнейшего движения вперед, по Свиридову, – это глубокая преемственность по отношению к вершинным традициям русской культуры: «Идеалы и ценности русского народа в моем сознании непоколебимы. *Возвращение к традиции – всегда акт революционный*, акт протеста против современного искусства, воспевającego и поэтизирующего всякого рода зло».

По глубокому убеждению гениального художника, Россия – всегда в движении. Путь ее необычайно сложен и загадочен, и мы можем лишь предполагать, как сложится ее судьба. Апостолам злобы, помогающим нравственно разлагать наш народ, сломить его волю, необходимо противопоставить деятельное добро.

«Дело добра, – пишет Свиридов, – могло бы оказаться совершенно безнадежным. Но мудрость жизни заключена в ней самой: новые поколения приходят в мир вполне чистыми, значит, дело в том, чтобы воспитывать их в служении высокому добру. Один лишь театр, концертный зал, журнал или газета, профессор (хотя бы и один) может приносить уже много пользы. Ибо он сеет семена добра».

В кратком обзоре невозможно охватить все богатство и глубину мыслей автора «Музыки как судьбы», поиск им путей истины и света. Нельзя не отметить удивительно яркий, образный, эмоционально насыщенный язык этого издания. Он навсегда запечатлится в сознании каждого читателя.

СУШЕНЦЕВА Д. Б.

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ В ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ

Понятие «жизнестойкость» – это комплексное явление, которое рассматривается на бытийном уровне. Под жизнестойкостью понимается такое психическое образование, которое характеризует способность и готовность человека справляться с жизненными трудностями и преодолевать кризисы.

К проблеме существования приводят многие философские вопросы.

Жизнестойкость как поведенческая стратегия начинает интересовать античных философов, начиная с гуманистического периода – IV в. до н.э. Главной проблемой этого периода становятся проблемы человека, и, прежде всего, – этические [1].

Основное кредо Сократа – «познай самого себя». Его интересуют проблемы добродетели, морали, гражданские законы, вопросы войны и мира, политика. Основной принцип философии Сократа – знание есть добродетель. Жизнестойкий человек – это человек добродетельный, который обладает истинной нравственностью (знанием того, что есть благо). Человеку достаточно открыть истину, научить его, и он станет добродетельным [2].

Стоицизм провозглашает жизнестойким уравновешенно-оптимистического, стойкого человека, который способен невозмутимо переносить страдания, не поддаваясь чувствам. Жизнестойкой считалась такая поведенческая стратегия, при которой «бесстрастный ум мудреца, возвышаясь над всеми печальями и горестями жизни, делает человека счастливым». Жизнестойким, мудрым делает человека моральное совершенствование. Зенон и Хрисипп придерживались мнения, согласно которому моральное совершенствование настолько не зависит от природных склонностей человека и привитых ему привычек, а исключительно от умственных упражнений, его интеллектуальных усилий, позволяющих быть «безразличным» к жизни и смерти, славе и бесславию, богатству и бедности, болезни и здоровью [3].

Эпикурейство. Чувственный мир – вот что представляет главный интерес для эпикурейцев. Отсюда основной этический принцип эпикурейцев – удовольствие. Жизнь – вот главное наслаждение с ее началом и даже концом. Жизнестойкий эпику-

рец относится к миру совершенно бескорыстно, доверчиво и вместе с тем стремится слиться с ним. В мире, где есть свобода воли, нет и не может быть устойчивых целенаправленных действий. Для счастливой жизни человеку необходимы 3 главные составляющие: отсутствие телесного страдания (апония), невозмутимость души (атараксия), дружба (как альтернатива политическим и другим противостояниям) [1].

Киники выражали настроения демократических слоев рабовладельческого общества. Они считали, что добродетели можно и должно научиться. Для счастья, с точки зрения киников, достаточно одной добродетели, добродетель же состоит в делах и не нуждается ни в многословии, ни в науках.

Жить, никого не боясь, никого не стыдясь. Основой счастья и добродетели киники считали пренебрежение к общественным нормам, отказ от богатства, славы, всех чувственных удовольствий, достижение независимости и внутренней свободы человека, – таковы составляющие жизнестойкости личности киников.

Киренаики отождествляли счастье с чувственными наслаждениями. Выражали интересы идеологической аристократии [4].

Скептицизм. Античный скептик отнюдь не нигилист, он живет как хочет, принципиально избегая необходимости что-то оценивать. Устойчивый смысл вообще отсутствует, все текуче, поэтому живи так, как хочешь, принимай жизнь в ее непосредственной данности. Воздерживаясь от определенных суждений, скептик остается невозмутим. Античный скептицизм по-своему довел до предела философские попытки справиться с трудностями жизни без ее логического осмысления. Молчание – это и своеобразный конец философскому поиску, и указание на то, что необходимы новые усилия.

Неоплатонизм. Философия неоплатонизма связана с тем, что человек начинает осознавать над собой высшее начало. Неоплатоники стремились дать философскую картину всего сущего, в том числе и Космоса в целом. Основная задача человека, как считают неоплатоники, состоит в том, чтобы глубоко продумать и осмыслить, прочувствовать свое место структурной иерархии бытия.

Что же касается жизни людей, то она также в принципе не может противоречить всеобщей гармонии. Люди – актеры, они лишь осуществляют, каждый по-своему, сценарий, который заложен в Мировом Уме.

Насколько важным и решающим в жизнедеятельности человека «языческая» античность считала мышление, стремление к знанию и пониманию, настолько же определяющим, главным в жизни средневекового христианина стала молитва, беззаветная вера, вера в Бога как живого и личностного существа.

Жизнестойкий человек христианского общества. Переход от античного мировосприятия к христианскому и сопровождавшая его «переоценка ценностей» включали в себя пересмотр воззрений на сущность и предназначение человека. Быть жизнестойким человеком в эпоху Средневековья значило жить по этическим правилам, изложенным Христом в Нагорной проповеди. Заповеди Христа содержат в себе требования социального свойства (не убий, не укради, не прелюбодействуй и т. д.). Их основной смысл – не посягай на права ближнего, и ты будешь принят в коллективе. Особая заслуга средневековой философии – открытие и развитие таких феноменов, как откровение, вера, любовь, угрызания совести, сострадание. Привычные человеческие чувства поднимаются на новые, религиозно-философские высоты.

Жизнестойкий христианин должен был не только жить по законам церкви, выполнять заповеди Христа, необходимым стало погружение в глубины своего собственного «Я»; ведущую роль стало играть самосознание субъекта [3]. Субъективизация духовной жизни человека и выработка на этой основе нравственных принципов – огромный шаг вперед в понимании человека и в осознании его жизнестойкой поведенческой стратегии.

Гуманизм как основная черта философии эпохи Возрождения. В эпоху Возрождения человеческая личность по преимуществу является творческой, она как бы переименует на себя творческую функцию Бога и способна овладеть и собой и природой. Гуманизм как широкое общественное движение складывается впервые именно в эпоху Возрождения. Вопрос стоит о благородстве человека, об истинном благородстве. Сно заключается ни в чужой славе, даже если этой славой является слава Бога, ни в величии рода и не в скоплении богатства, а в доблести духа. Все люди равно получают от природы, дело же состоит лишь в том, чтобы довести свою доблесть и благородство до совершенства, будь то в науке, искусстве или производственной деятельности. Для жизнестойкой мировоззренческой позиции характерно признание человека личностью, его права на творчество, свободу и счастье. Постулируется творческая сущность человека: он никому не подражает, ни Богу, ни природе, он сам по себе деятелен, он творит, в основном рукотворно, ремесленно.

Новое время и проблема жизнестойкости личности. Новое Время рождает новый мотив в осознании человека и его жизнестойкости – человек сам создает себя. Появляются идеи индивидуализма. Жизнь в условиях соперничества и конкуренции рождает новые законы. Новоевропейский рационалистический подход становится доминантным. В. А. Канке выдвигает три основные концепции человека Нового Времени [1]: 1. Человек – существо разумное и действующее по законам разума (Локк, Кант). 2. Человек – проявление общественных отношений (Маркс) [5]. 3. Человек – существо волевое и страстное (Ницше).

Жизнестойкая личность XX века. Обращаясь к концепциям человека XX века, В. А. Канке прослеживает большое количество разных философских направлений и взглядов этого периода [1], которые характеризуют отдельные проявления жизнестойкости: 1. Человек – существо, осваивающее жизнь в соответствии с феноменологической работой сознания. 2. Существо, бытийствующее в мире и стремящееся к его пониманию посредством языка и переживаний (заботы, страха, надежды на будущее, – Хайдеггер и др. герменевтики). 3. Существо, границей которого, его предметной природой является язык (Витгенштейн, Остин и другие философы-аналитики). 4. Существо, всегда отличающее себя от принятых в обществе норм, бунтующее против однообразного (Деррида, Фуко, Лиотар и другие постмодернисты).

Человек XX века переживает кризис. В его основе лежит отставание человеческого сознания от бытия, неспособность предвидеть отдаленные последствия своей деятельности, погоня за сиюминутной выгодой, ограниченность миропонимания. Кризис человека – это и кризис его практического отношения к миру, проявившийся в нарушении экологического равновесия, это кризис его гносеологического отношения, выразившийся в неоправдавшихся надеждах решить все человеческие проблемы с помощью науки, это и кризис ценностного отношения к миру, связанный с утратой веры, моральной деградацией, оскудением души [6].

Проблема формирования жизнестойкости современной личности, направленная на преодоление кризиса человека, носит глобальный характер, поскольку от ее решения зависит не только судьба отдельного человека и его близких, но и судьба общества [7].

Человечество находится у «поворотного пункта», в котором решается его судьба, перспективы его дальнейшего существования. Причины катастрофического состояния современной цивилизации видятся теоретикам Римского клуба в «дефектах человеческого сознания» (Д. Белл), в неподготовленности человека к новым условиям существования (Л. Печчеи, Д. Мидоуз). Выход, по их мнению, состоит в поиске и реализации «согласованной стратегии преобразования человеческого сознания» (Ласло), главная цель которого – подготовить человека к выживанию в новых условиях [7].

Рассмотрев жизнестойкость как поведенческую стратегию человека в историко-философской ретроспективе, мы можем сделать вывод, что современное понимание жизнестойкости личности возникло не случайно.

Определенные личностные качества уже были регламентированы как жизнестойкие в разные исторические эпохи, современность же, преодолевая расщепленность человека, их объединила. Телесные практики Античности, умение мыслить, рассуждать, осознавать, понимать, духовность Средневековья, художественное творчество Возрождения, научное и вненаучное знание и познание классической философии и современности – все это атрибуты жизнестойкости, которые нашли отражение в ценностном отношении к миру современного человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Канке В. А. Философия. Исторический и систематический курс. – М., 2001.
2. Блинников Л. В. Великие философы. – М., 1997.
3. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения. – М., 1991.
4. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – М., 1991.
5. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. XIX в. – М., 1995.
6. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью: Методическое пособие. – М., 2003.
7. Беляева Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. – Екатеринбург, 1993.

ШЕФЕР Е. Ф.

БАСЁ МАЦУО КАК ФЕНОМЕН ЯПОНСКОЙ КУЛЬТУРЫ XVII ВЕКА

*... По прихоти своей скитаться здесь и там,
дивясь божественной природы красотам...*

А. С. Пушкин

Творческое наследие Басё Мацуо (1644–1694) – явление поистине уникальное в своем роде – давно уже стало достоянием не только японской, но и мировой культуры. По справедливому замечанию Николая Федоренко, известного отечественного ученого-востоковеда и эссеиста, «как никто другой, Басё обладал великолепным даром философа и поэта, которому были доступны и мудрость человеческого бытия, и обостренное ощущение одухотворенной красоты в окружающем мире» [3, с.192]. Однако, при всем том, феномен Басё – мыслителя и художника еще довольно мало изучен, что, безусловно, не дает возможности более глубокого и разностороннего осмысления этой выдающейся индивидуальности.

Жизнь и творчество Басё были неразрывно связаны, что особенно ощутимо, на наш взгляд, в его лирике. Так, например, в одном из своих хокку он пишет:

Странник! – Это слово
Станет именем моим.
Долгий дождь осенний...

Сын обедневшего самурая, преподававшего каллиграфию, Басё сознательно, добровольно избрал участь странника, скитальца, обрек себя на житейские тяготы и лишения, ибо очень дорожил своей *свободой*, возможностью быть независимым от феодала и чиновников. Не случайно из-под его пера (вернее – кисти) родились такие строки:

Над простором полей –

Ничем к земле не привязан –
Жаворонок звенит.

Перед нами не просто пейзажная зарисовка. Это и откровение поэта о его собственной жизни, судьбе, о собственном характере и духовных ориентирах. И внимательный читатель невольно соотносит образ поющего жаворонка с душой самого поэта, счастливого своим чувством свободы. В одном из «зимних» хокку Басё говорит о себе со всей откровенностью, не прибегая к символике:

Луна или утренний снег...
Любуюсь прекрасным, я жил, как хотел.
Вот так и кончаю год.

Обратим внимание на фразу – «Любуюсь прекрасным, я жил, как хотел». Она говорит о том, что Басё – страннику было в высшей мере свойственно, а именно – неустанное стремление к единению с природой, эстетическому созерцанию ее красоты, которую он видит во всем, в любой малости живого, полного красок и звуков то и дело меняющегося вокруг мира:

На луну загляделись.
Наконец-то мы можем вздохнуть –
Мимолетная тучка.

Или:

И осенью хочется жить
Этой бабочке: пьет торопливо
С хризантемы росу.

Небольшая пейзажная зарисовка у Басё неожиданно оказывается *объектом грустных* раздумий поэта о жизни и смерти, об этом великом счастье – жить, о жажде жизни, присущей всему живому в земном мире.

Странничество, перемена мест и объектов эстетического созерцания давали Басё – поэту и возможность переживать «моменты истины», «озарения», которые тут же воплощались им в художественном слове, способном вызвать *отклик* в душах и умах читателей.

Басё постоянно обращался к предельно лаконичной форме стиха – хокку и творил поистине чудеса, делая эту форму пластичной и емкой, наполненной целой симфонией чувств, мыслей и вызывающей самые разнообразные ассоциации.

Хокку, как известно, были в древности начальной строфой японских танка (пятистиший), а затем (к XVI в.) стали вполне самостоятельным стихотворным жанром, не имеющим рифмы, но имеющим четкий ритмический рисунок: это были 17-сложные стихотворения, в которых первая строка обычно содержала пять, вторая – семь, а третья – пять слогов. Басё, обращаясь к давней традиции хокку, нередко нарушал этот ритмический канон, увеличивая или уменьшая количество слогов в строчках – в зависимости от того, что он хотел выразить. Канон не был для него догмой. Поэт, учитывая и используя традиции, всегда искал свое, новое, тем самым эти традиции развивая. От слепой подражательности он предостерегал и своих учеников. Так в одном из хокку он советовал им:

Не слишком мне подражайте!
Взгляните, что толку в сходстве таком –
Две половинки дыни...

Поэт-новатор, Басё существенно расширил художественные возможности хокку. Его трехстишия внешне предельно просты. Но за этой, казалось бы, зримой простотой – мудрая глубина, ассоциативное многообразие, а порой – иносказательность,

символичность. Таково, например, стихотворение «Шлем Санэмори», посвященное легендарному японскому воину XII века. Сайто Санэмори, шлем которого хранится в одном из храмов города Комацу (провинция Кага) как священная реликвия, как символ мужества и героизма:

О беспощадный рок!
Под этим славным шлемом
Теперь сверчок звенит.

Эти строки – невольная ассоциация с шекспировским Гамлетом, размышляющего над черепом любимого шута Йорика...

Мысль о том, что все в этом земном мире преходяще, кратковременно, бренно, вызывает двойное чувство: печали, горечи и, вместе с тем, удивления и восхищения перед неукротимостью жизни как таковой. Некоторые хокку Басё звучат, как мудрые наставления – афоризмы. Например:

Молись о лучших днях!
На зимнее дерево сливы
Будь сердцем похож.

Здесь «сезонное» слово – «сливы», – традиционно связанное у японцев с образом весны, становится своеобразным символом, призывом к мужеству и стойкости в преодолении житейских невзгод, вере в будущее и, главное, – в себя, свои силы.

Или такое трехстишие – афоризм:

«Нет покоя от детей!»
Для таких людей, наверно,
И вишневый цвет не мил.

Поэт не говорит прямо о своем отношении к натурам эгоистичным, не понимающим и не любящим детей, но образ цветущей вишни (тоже один из традиционных для японцев символов прекрасного), выступает в роли негативно-оценочного элемента, раскрывающего и авторское отношение к подобному типу людей, и его собственную душу – добрую и мудрую, нетерпимую ко всяческому эгоизму, сердечной «глухоте».

Трепетная, глубокая любовь Басё к миру, ко всем многообразным проявлениям жизни, обостренное чувство прекрасного ощущаются в каждом его трехстишии:

Ива склонилась и спит,
И кажется мне, ~~самое~~ на ветке –
Это его душа.

Стихи Басё очень естественны, искренни и очень эмоциональны – не случайно в них весьма часты вопросы, восклицания, многоточия:

Камелии лепестки...
Может быть, словно уронили
Шапочку из цветов?

Или:

О, сколько их на полях!
Но каждый цветет по-своему –
Вот высший подвиг цветка!

Басё не просто наблюдает жизнь природы, не просто предается эстетическому созерцанию – он переживает духовные «прозрения», общечеловечески интересные, он стремится приобщить к ним читателя, «заразить» его своей мыслью, чувством, рожденными впечатлениями его о мире природы, органичной частицей которой по-

стоянно себя ощущает. По образному выражению В. Марковой, переводчицы хокку Басё, «... так удар смычка и ответное дрожание струны вместе рождают музыку» [1, с.6].

Басё говорил своим ученикам: «Надо писать, пока свет, исходящий от вещи, не погас в твоём сердце». Именно при таком важном условии стихи способны вызывать ответную читательскую реакцию, без которой они для него просто-напросто мертвы. Как верно подметила Т. Соколова – Делюсина, Басё «создал особенный, отличный от всего того, что было прежде, стиль в поэзии» [2, с.37].

Каждая поэтическая строка у Басё – это цельный, завершённый образ, всегда ориентированный на душу и мысль адресанта – читателя, стимулирующий его к духовному сотворчеству с автором.

Хокку – «это больше, чем поэзия, это особый способ мышления, особый способ видения мира» [2, с.34].

Многие стихи Басё открыто автобиографичны, однако, и в них второй, общечеловеческий, план даёт о себе знать:

Домик в уединенье.
Луна... Хризантемы... В придачу к ним
Клочок небольшого поля.

Чувство одиночества, тоски, порою охватывающей поэта-скитальца, передаётся через образы природы:

На голой ветке
Ворон сидит одиноко.
Осенний вечер.

Иногда одиночество воспринимается поэтом, как счастливая возможность наблюдать мир, всматриваться, вслушиваться в него, делать маленькие «открытия», что-то постигая и в себе самом. О чём бы ни писал Басё в своих хокку – ему в высшей степени свойственна особая тонкость восприятия, безграничная любовь к прекрасному, высокая культура, душевный такт мудрость доброты и доброта мудрости...

Каждое его стихотворение – «гармоническое целое, все элементы которого подчинены единой задаче: наиболее полно выразить поэтическую мысль» [1, с.17].

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова В. Предисловие // Басё. Стихи. – М., 1985.
2. Соколова-Делюсина Т. От сердца к сердцу сквозь столетия // Японская поэзия. – СПб., 2000.
3. Федоренко Н. Кавабата Ясунари. Краски времени. – М., 1982.

ЮФЕРОВ Б. А.

КАТЕГОРИЯ ИНТЕРЕСА В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТИ

В большинстве работ, посвящённых массовой культуре объектом исследования, по преимуществу, становится её воздействующая часть (самость), хотя не меньшего внимания заслуживает и воспринимающая общей коммуникативной системы, на которую она направлена. Для того, чтобы лучше понять, как идет формирование общественного мнения, политического настроения, как оформляются эстетические вкусы и запросы, складываются взгляды и убеждения, необходимо, прежде всего, учитывать и выявлять роль интересов.

Уже один из провозвестников современных рыночных отношений А. Смит доказывал, что жизнь строится на основе экономического интереса, а ранний К. Маркс в «Немецкой идеологии» конкретизировал: «интерес – вот что сцепляет друг с другом

членов гражданского общества». Все это ярко и наглядно проиллюстрировал в своей грандиозной эпопее «Человеческая комедия» О. Бальзак.

Интересы, выступая как средство и цель, служат основой, опираясь на которую можно формировать все необходимые личности и обществу социально-культурные качества. Если страна ставит своей стратегической задачей создание гражданского общества, а, следовательно, и его высокодеятельного субъекта, то следует не просто учитывать интересы, но влиять на них, направлять, совершенствовать. Они есть начальное звено, из которого постепенно вырастают и складываются прочие составные личности. То есть интересы во всем своем многообразии и различии выступают более глубоким источником общественной деятельности, чем прочие социально-психологические качества, как скажем, чувства или воля. Это подтверждают и психологи. В фундаментальном исследовании М. Рубинштейна: «интерес прежде всего проявляется во внимании, но охватывает и направляет все психологические процессы: восприятия, мышления, памяти. Вместе с ним он активизирует всю деятельность личности».

Интересы складываются стихийно, под влиянием повседневных условий существования различных социальных структур. Они возникают на базе ранее накопленных представлений, впечатлений, знаний. Марксистская концепция, понимающая интерес только как способ отражения материальной действительности, верно лишь отчасти: материальные условия создают только предпосылки, могут преломлять характер других влияний. Главное же при формировании интереса, что придает ему определенную и своеобразную реальность есть историческая конкретность, доминирующая форма культуры, национальная традиция, состояние микросреды, особенности условий индивидуального развития личности.

Следовательно, интерес каждого отдельного человека в каждой конкретной общественно-исторической ситуации представляет из себя результат сложной системы многосторонних и противоречивых влияний. Иначе: они детерминированы общими, особыми, единичными условиями существования.

Интересы не постоянны: они возникают, развиваются, видоизменяются, отмирают, возвращаются к прежнему, закрываются. Поскольку именно интерес определяет направленность внимания действий человека, то практическая задача – усилить роль сознательного, осмысленного в процессе формирования интереса, противодействовать стихийному началу.

Во всех исследованиях неизменно подчеркиваются связь интереса с необходимостью через потребность, что представляет из себя осознанное или бессознательное влечение человека, стремящегося к удовлетворению этой потребности. Здесь заложен один из принципов объективности интереса: он существует и тогда, когда не осознан. Но одной констатации недостаточно, ибо одни и те же потребности сплошь и рядом порождают диаметрально противоположные интересы. Потребность в развлечении и эмоциональной разрядке в одинаковой степени лежит в основе интереса к музыке Баха, Шумана, Шнитке или Кальмана, Дунаевского. Специфические интересы химика, биолога, филолога также в основе своей имеют общую потребность в получении информации. Но, как в первом, так и во втором случае, потребность формирует интерес только в общем и целом, устанавливая между ними весьма приблизительные взаимозависимости.

Видимо, где-то в этом звене происходит отрыв интереса от потребности и начинается его относительно самостоятельное существование, как идеальной побудительной силы (общественные чувства, страсти, настроения, идеи, цели, принципы), т. е. проявление интереса в субъективном, как необходимой формы существования.

Интерес выступает свойством всякого социального организма (от человека до нации) не только вызывая непосредственную деятельность, но и влияя на ее характер. Выступая побудителем к деятельности, интерес в то же время ее результат. Здесь

важно учитывать диалектику интереса. Он может выступать не только средством сохранения условий благоприятных для жизни и развития, но часто вызывает процессы, ведущие к их разрешению. Не случайно на заре цивилизации возникает миф о «ящике Пандоры». История России XX века дает пронзительные примеры, когда во-зобладание ограниченно-групповых интересов вело к катастрофическим последствиям для всего общества в целом, в том числе и для самих самодовлеющих групп.

То же происходит, когда общество или его большинство, под влиянием спонтанно возникающих причин проникалось интересами, не обеспечивающими их подлинное развитие и благосостояние. В этом случае интерес из ускорителя и стабилизатора превращается в разрушительную силу на пути социально-культурного хода истории. Наконец, если брать отдельного конкретного индивидуума, то ошибочно осмысленный интерес ведет к его отчуждению от социально-исторического действия, а потому превращаемого в марионетку, используемого в интересах ему противоположных.

Одной из важнейших позитивных функций Mass Media XX века должно было бы стать развитие и возвышение интереса, придание ему черт осмысленности, многосторонности и целеустремленности. К сожалению, преобладающим ныне в деятельности российских mass media становится направленность прямо обратная: интересы личности делают предельно узкими, однобокими, откровенно потребительскими, лишенными широты и глубины общественного значения. Их пропитывают идеями собственнического успеха и просто эгоистических устремлений. Эсканистский культ наслаждения во имя наслаждения становится доминирующим и определяющим.

Как писал американский социолог О. Дженкинс: «со всех сторон человек второй половины XX века окружен искусными операторами, социологами, психологами, поставщиками массовой культуры, которые изучают его слабости с помощью психологии и настойчиво предлагают ему возможные готовые удовольствия за ту или иную цену». Причем все это подается под маской удовлетворения интересов большинства. Еще один американский социолог П. Лазарсфельд лукаво заключал: необходимость Mass-media заключается не в том, что оно вырабатывает интересы, но в эффективности удовлетворения существующих.

Если Россия всерьез и действительно ставит перед собой задачу постепенного, но неукоснительного перехода к гражданскому обществу, то вся наша система образования, воспитания, культуры должна быть направлена на осмысление, совершенствование, возвышение интересов граждан, а через них и общества, страны.

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ КАК ОСНОВА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Развитие гуманистических начал в современной отечественной психологии обуславливает повышенный интерес к индивидуальности человека, его коммуникативной активности. Коммуникативная активность представляет собой меру взаимодействия с окружающими людьми, исходящего из собственной инициативы субъекта общения.

Коммуникативная активность человека в психологической литературе определяется: а) как состояние взаимодействующих людей, которое характеризуется стремлением к установлению межличностных контактов, волевыми усилиями при их налаживании, целеустремленностью и инициативой в познании друг друга, настроением на установление и поддержание контактов; б) как качество коммуникативной деятельности, в которой проявляется личность человека с ее отношением к целям, содержанию, форме и результатам общения и стремления мобилизовать свои познавательные волевые усилия на решение различных задач; в) как проявление творческого отношения индивида к партнерам по общению; г) как личностное образование, выражающее познавательный, эмоциональный и поведенческий отклик на обращение другого человека.

Исследования в области психологии коммуникативной активности человека не только теоретически ценны, но и практически значимы, т. к. позволяют наметить пути совершенствования социально-педагогической деятельности, построения программы развития общительности учащихся с учетом этнокультурных традиций и национальных особенностей.

Наиболее исследованной стороной общения в контексте национально-этнических вопросов является социальная перцепция, т. е. восприятие и понимание людьми разных этнических групп друг друга. Исследование, которое было проведено В.Н. Куницыной, показало как русские характеризуют типичного представителя каждой из 10 национальностей (украинец, русский, грузин, эстонец, татарин, американец, немец, француз, поляк, японец).

Русские называли 5 личностных черт представителей этих национальностей. Среди названных свойств была и категория «общение», в нее вошли коммуникативные качества личности. Наиболее общительными оказались американцы, украинцы, грузины. Наименее общительны японцы. Сравнение частотности коммуникативных свойств (в %) показало следующие различия. Общительность: американец 27%, украинец 18%, француз 17%, грузин 14,5%, поляк 13%, замкнутость: эстонец 18%, татарин 16%, японец 12%, поляк 4%. Исследование, направленное на изучение представлений о субъекте затрудненного общения, которые включают устойчивые социально-психологические характеристики общения, имеющие межэтнический статус проведено В.А. Лабунской. Методы математической статистики позволили установить значимые различия между этническими группами «балкарцы», «кабардинцы», «русские» в оценке характеристик общения затрудняющих взаимоотношения с партнерами, находящимися в разных ролевых позициях.

Этнопсихологические особенности общительности китайских и российских студентов изучались Ян Бинь (2004). Автор подчеркивает, что различия общительности усиливаются этнокультурными традициями, в которых формируется личность. В исследовании приняли участие 105 студентов (51 китайских и 54 российских) Россий-

ского университета дружбы народов и У Сиского технического университета (г. У Си, Китай).

Для изучения общительности были использованы методики оценки свойств общительности, разработанные А.И. Крупновым. Для обработки и интерпретации данных использовались факторный анализ и подгрупповой анализ с использованием критерия Стьюдента. Результаты факторного анализа общительности китайских и российских студентов выявили четыре основных фактора. Ян Бинь сравнивает факторы, полученные в разных по этническому признаку выборках, и выделяет общее и различное между ними. Общительность китайских студентов характеризуется высокой стеничностью, социоцентричностью и эгоцентричностью, предметностью и субъектной направленностью ее реализации. Исследователь также выделяет у своих соотечественников в структуре общительности такие значимые компоненты как осмысленность и выраженность общественно-деловых и личностно-значимых целей.

Общительность российских студентов характеризуется высокой осмысленностью, стеничностью, интернальностью саморегуляции, субъектностью и предметностью, а также социоцентричностью и выраженностью личностно-значимых целей.

Выявлены статистически значимые различия средних показателей общительности у исследуемых групп студентов по переменным общественно-деловых целей, интернальности, экстернальности, социоцентричности и осведомленности. Автор исследования делает вывод, что национально-этнические особенности общительности выступают, во-первых, в количественных и качественных характеристиках различных компонентов общительности и степени выраженности ее переменных, во-вторых, в характере доминирования конкретных признаков внутри сопоставляемых переменных общительности.

Нами проводится изучение этнопсихологических особенностей коммуникативной активности удмуртов и русских. В исследовании принимают участие студенты Удмуртского государственного университета. Предполагается, что коммуникативная активность студентов удмуртской и русской национальности будет различаться особенностями своей структуры. Различия между этими этническими группами также могут касаться связи показателей коммуникативной активности с индивидуально-психологическими свойствами. В качестве теоретической основы эмпирического исследования выступает концепция индивидуальности В.С. Мерлина, индивидуального стиля активности Б.А. Вяткина, функционально-структурный подход к общительности К.А. Крупнова. В качестве методического инструментария будут использованы методики, традиционно применяемые в пермской психологической школе В.С. Мерлина–Б.А. Вяткина, а также методики, разработанные А.И. Крупновым для изучения общительности.

Современная Россия – многонациональная страна. Этнические процессы в нашей стране и в мире в целом вызывают повышенный интерес к исследованию психологических аспектов этнической проблематики. В этой связи одним из перспективных направлений исследований являются исследования этнопсихологических особенностей коммуникативной активности человека как основы межкультурного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Поглоша В.М. Межличностное общение. – СПб., 2001.
2. Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Коррекция. – М., 2001.
3. Ян Бинь. Этнопсихологические особенности темперамента и общительности у китайских и российских студентов. Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 2004.

СЕМАНТИЧЕСКОЕ И ФОРМАЛЬНОЕ ВАРИИРОВАНИЕ ФРАЗЕМ С САКРАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ

Исследование языкового материала в лингвокультурологическом аспекте позволяет выявить закрепленные в сознании человека представления об окружающей действительности через отражение в языковом знаке культурной информации. Несомненный интерес вызывает изучение фразеологической картины мира, поскольку во фразеологизмах (в силу их устойчивости, клишированности) в большей степени отражается процесс закрепления национально значимой культурной информации в языковом знаке. Фразеологическая картина мира рассматривается нами как фрагмент (уровень) языковой картины мира, который обладает специфическими параметрами, отличающими его от других (в частности от лексического) фрагментов. Так, например, фразеологическая картина мира покрывает не все денотативное пространство языка, поскольку фразеологические единицы обращены на субъекта, то есть возникают и функционируют не столько для того, чтобы описывать мир, сколько для того, чтобы интерпретировать, оценивать и выражать к нему свое субъективное отношение [4, с.82]. Анализируя фразеологические обороты, связанные с народными представлениями о мире, о человеке, можно сделать вывод о ментальных предпочтениях этноса, так как «... фразеологический состав языка – это зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [5, с.216].

Особый интерес представляют фразеологизмы с сакральным компонентом, так как анализ данных языковых единиц позволяет выявить закрепленные в сознании носителей языка стереотипы восприятия сверхъестественной силы. Сакральный компонент (от лат. *sacer, sacri* 'священный, святой') в узком смысле определяется как «священный, относящийся к религиозному культу и ритуалу; обрядовый» [3, с.621]. В качестве основополагающего для целей нашего исследования мы берем широкое определение сакрального. Сакральное – 1. Вымышленные, наделенные сверхъестественными качествами существа – персонажи религиозных мифов; 2. Религиозные ценности – вера «истины», вероисповедания, таинства, церковь; 3. Совокупность вещей, действий, текстов, языковых формул, зданий и прочее, входящее в систему культа [АС 1984, с.391]. Ср. также: Сакральное – священное [от лат. *sacrum* – священность] – предмет религиозной веры: 1. Особые существа, связи и отношения, которые в различных религиях приобретают характер сверхъестественного; 2. Совокупность вещей, лиц, действий, текстов, языковых формул, зданий, входящих в религиозную культовую систему [ЭСК 1997, с.337]. Таким образом, «сакральный компонент характеризуется целым спектром содержательных характеристик: с одной стороны – через конкретизаторы: священный, обрядовый, ритуальный, таинственный, магический; с другой – через релятивные параметры: относящийся к существу, персонажу, лицу, вещи, действию, таинству и т. д.» [2, с.53–54]. Данное определение сакрального компонента позволяет проанализировать большой объем языковых единиц с учетом разного рода культурологической информации, представляющей сферу сакрального в языковом сознании русского народа.

В данной статье в качестве материала для анализа использованы фразеологические обороты с сакральным компонентом. Источником материала послужили фразеологические словари.

Среди фразеологизмов с сакральным компонентом в зависимости от сферы употребления можно выделить три группы:

1. Фразеологизмы, употребляемые только в литературном языке (приведенные ниже языковые единицы зафиксированы во фразеологических словарях русского литературного языка [см. список источников: ФСРЛЯ, ФСРЯ]). Например:

Нести крест 'терпеливо и последовательно переносить испытания, превратности судьбы' [ФСРЛЯ 1995: т.2, с.27]. Фразеологизм включает в качестве сакрального компонента атрибут христианской веры *крест* 'предмет в виде стержня с перекладиной под прямым углом как символ христианского культа' [Ож. 1988, с.247].

С Адама и Евы 'с давних пор' [ФСРЛЯ 1995: т.1, с.16]. Фразеологический оборот включает в качестве сакрального компонента имена двух мифологических персонажей. Адам – в библейских сказаниях первый человек [МС 1990, с. 22]. Ева – согласно иудейским, христианским и мусульманским религиозно-мифологическим представлениям, жена Адама, первая женщина, праматерь рода человеческого [МС 1990, с.204].

Бог не обидел 'кто-либо в достаточной мере или с избытком наделен здоровьем, красотой, способностями' [ФСРЛЯ 1995: т.1, с.34]. Фразеологический оборот включает в качестве сакрального компонента одно из имен высшего существа христианской религии *Бог*. В сознании носителей языка способности человека, его одаренность в чем-либо воспринимаются как результат действия сверхъестественных сил, а не как собственные заслуги.

Бес сидит (в ком-либо) 'кто-либо испытывает постоянное, непреодолимое желание сделать что-либо предосудительное, опасное' [ФСРЛЯ 1995: т.1, с.26]. В данный фразеологический оборот в качестве сакрального компонента включено наименование одного из персонажей низшей демонологии *бес*, используемый для наиболее экспрессивной отрицательной характеристики человека.

Фразеологизмы литературного языка содержат лингвокультурологическую информацию, связанную с восприятием носителями языка таинственного, сверхъестественного, необъяснимого, что и составляет сакральное содержание данных языковых знаков. Анализ материала показал, что формальное выражение сакрального компонента в составе фразеологических оборотов представлено названием особых существ, которые в христианской религии приобретают характер сверхъестественного; предметов, имеющих отношение к религиозной сфере.

2. Фразеологизмы, употребляемые как в литературном языке, так и в диалектной речи (приведенные ниже фразеологизмы одновременно зафиксированы во фразеологических словарях русского литературного языка и в диалектных словарях [см. список источников: СРГСУ, ФСРГС, ФСРЛЯ, ФСРЯ]). Фразеологизмы данной группы вступают друг с другом в разные смысловые и формальные отношения: с одной стороны, это отношения смыслового варьирования. В этом случае фразеологизмы тождественны по форме или характеризуются минимальным варьированием формы, но отличаются оттенками значения. С другой стороны, между литературными и диалектными фразеологизмами отмечаются отношения формального варьирования. В этом случае они тождественны по значению, но могут отличаться количеством компонентов. Компоненты, входящие в состав фразем могут отличаться грамматической формой. Например:

Не поминай нас худом-лихом, 'вспоминая, не думай о нас плохо' [СРГСУ 1996, с.560]. В данном фразеологическом обороте в качестве сакрального компонента включено наименование демонологического антропоморфного персонажа – *лихо* 'демон злой судьбы, несчастье' [РДС 1996: 340]. Во фраземе отражена боязнь носителя языка привлечь к себе беду. Ср. зафиксированное во фразеологическом словаре русского литературного языка сочетание *не поминай лихом* 'вспоминая, не думай плохо о ком-либо' [ФСРЯ 1989, с.339]. По значению данные фразеологические единицы тождественны. Происходит процесс формального варьирования: в состав первой фраземы входит словный компонент – *худом*, который можно рассматривать как обобщающую номинацию всего плохого, включающего и семантику следующего слова в составе рассматриваемого оборота *лихо* 'нечто, причиняющее беду, зло'.

Сам бог не в копейку 'все ничо чем' [ФСРГС 1983: 13]; *сам черт не брат* 'все ничо чем, все очень легко, ничего не стоит; о чьей-либо крайней независимости, смелости в действиях, поступках, мысли и т. д.' [ФСРЯ 1989: 519]. В данные фразеологические единицы включены наименования сакральных субъектов, относящихся к разным семантическим полям (святой – нечистый). Фразеологизмы используются для наиболее яркой негативной характеристики человека. В первом фразеологизме в качестве сакрального компонента включено наименование персонажа низшей демонологии *черт*. Человек оказывается сродни нечистой силе и даже превосходит ее по своим неблагоприятным делам. Употребление во втором фразеологизме сакрального компонента *бог* усиливает экспрессивную оценку беспринципного человека, который способен совершать поступки, приносящие вред, зло, не боясь божьего гнева (буквальный смысл прототипного свободного словосочетания может быть прочитан как: «не ценит Бога ни на грош, ни на копейку»). Происходит процесс формального варьирования.

Бог пихнул 'не известно зачем, для какой надобности' [ФСРГС 1983, с.13] и *черт (бес, леший, нелегкая) меня дернул* 'не известно зачем, по какой надобности мне, тебе и т. д. (сделать что-либо)' [ФСРЯ 1989: 520].

Несмотря на то, что в приведенные фразеологизмы включены наименования сакральных субъектов, относящихся к противоположным семантическим полям (святой – нечистый) происходит процесс формального варьирования, так как фразеологизмы тождественны по значению. В данных фразеологических единицах выражено желание человека снять ответственность за свои действия, поступки.

Черти в кулачки не бьют 'очень рано' [СРГСУ 1989: т.7, с.27], *еще черт в ладоши не прохлопал* 'очень рано на рассвете или до рассвета' [ФСРЯ 1989: 519]. В качестве сакрального компонента в тот и другой фразеологический оборот включено наименование персонажа низшей демонологии *черт*. В данных устойчивых выражениях отразились представления носителей языка о свойствах нечистой силы (с рассветом она исчезает, теряет свою силу). Происходит процесс формального варьирования, так как, во-первых, компоненты фразеологизма относятся к одному ассоциативному полю (*кулачки – ладошки, не бьют – не прохлопал*); во-вторых, употребляются грамматические формы единственного и множественного числа (*черт – черти*).

Фразеологизмы, употребляемые как в литературном языке, так и диалектной речи содержат лингвокультурологическую информацию, связанную с восприятием носителями языка таинственного, сверхъестественного, необъяснимого, что и составляет сакральное содержание данных языковых знаков. Анализ материала показал, что формальное выражение сакрального компонента в составе фразеологических оборотов представлено названиями особых существ, которые в христианской религии приобретают характер сверхъестественного.

Фразеологизмы, употребляемые только в диалектной речи (приведенные ниже фразеологизмы зафиксированы в диалектных словарях [см. список литературы: СРГСУ, ФСРГС]). Например:

Бес надавал 'выражение неудовольствия или сожаления по поводу сделанного, случившегося' [ФСРГС 1983, с.11]. В данный фразеологический оборот в качестве сакрального компонента включен персонаж низшей демонологии. Во фраземе отражено желание носителей языка снять ответственность за свои неудачные, неблагоприятные поступки. Все плохое с человеком случается не по его вине, а под влиянием нечистой силы.

Посвечено молиться 'по старообрядческому обычаю, родственники покойного должны молиться поочередно в течение шести недель, сменяя друг друга при полном сгорании свечи [СРГСУ: т.4, с.102] и т. д. В качестве сакрального компонента в данный фразеологический оборот включено название действия, связанное со старообрядческим похоронным процессом.

Обмыть копыта 'выпить при покупке скота' [СРГСУ 1996, с.248]. В качестве сакрального компонента в данный фразеологический оборот включено название народного ритуала, не связанного с религиозным культом. Домашний скот – основное средство дохода и пропитания крестьянина, поэтому важно «обмыть копыта», чтобы животное «пришлось ко двору».

Будто бог на телеге едет 'о сильном ударе грома' [ФСРГС 1983, с.7]. В качестве сакрального компонента в данный фразеологизм включено одно из имен высшего существа. Во фразеуме наблюдаются отголоски языческой мифологии, наивное представление человека о природных явлениях. Особое место среди мифологических персонажей занимал Перун – верховный бог восточных славян, бог грома и молнии. В христианское время Перун был заменен пророком Ильей, едущем по небу в огненной колеснице [1, с.82].

Алексей, с божьих гор потоки 'день 17 марта по старому стилю названного в честь святого Алексея, «человека божия»' [ФСРГС 1983, с.7]. В качестве сакрального компонента во фразеуме включено имя одного из святых, канонизированного русской церковью. Фразеологизм употребляется в речи диалектоносителей для указания на время, в которое произошло какое-либо важное событие в жизни человека. Например, *в аккурат в Алексей, с божьих гор потоки, сын родился, Алексеем назвали*. [ФСРГС 1983, с.7].

Фразеологизмы, употребляемые в диалектной речи содержат лингвокультурологическую информацию, связанную с восприятием носителями языка таинственного, сверхъестественного, необъяснимого, что и составляет сакральное содержание данных языковых знаков.

Анализ материала показал, что формальное выражение сакрального компонента в составе фразеологических оборотов представлено названиями особых существ, которые христианской (и не только) религии приобретают характер сверхъестественного; действий, связанных с определенными обрядами; именами, имеющими отношение к религиозной сфере.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И СОКРАЩЕНИЙ

- МС – Мифологический словарь / Гл. ред. Е. М. Мелетинский. – М., 1990.
Ож – Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М., 1988.
РДС – Русский демонологический словарь./ Авт. – сост.Т. А. Новичкова. – СПб., 1995.
СРГСУ – Словарь русских говоров среднего Урала в 7-ми тт. – Свердловск, 1964 – 1986.
СРГСУ – Словарь русских говоров среднего Урала. Дополнение./ Под ред. Матвеева А. К. – Екатеринбург, 1996.
ССРЯ – Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка. – СПб., 2003.
ФСРГС – Фразеологический словарь русских говоров Сибири./ Сост. Федоров А. И. – Новосибирск, 1983.
ФСРЛЯ – Фразеологический словарь русского литературного языка в 2-х тт./ Сост. Федоров А. И. – Новосибирск, 1995.
ФСРЯ – Фразеологический словарь русского языка / Под ред. Молоткова А. И. – М., 1989.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волошина Т. А., Астапов Н. С. Языческая мифология славян. – Ростов-на-Дону, 1996.
2. Коновалова Н. И. Динамический аспект интерпретации фразеологизмов с сакральным компонентом // Образ человека и человеческий фактор в языке: словарь, грамматика, текст. – Екатеринбург, 2004.
3. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – М., 1998.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М., 2001.
5. Телия В. Н. Русская фразеология. – М., 1996.

О СОДЕРЖАТЕЛЬНОМ НЕСООТВЕТСТВИИ ФРАНЦУЗСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ЛЕКСЕМАМ ЯЗЫКА-ИСТОЧНИКА

Язык – это своеобразный семиотический код определенной культуры. Именно в языке создаются и фиксируются понятия, бытующие в культуре. Мы можем наблюдать это при переходе от одного языка к другому. Особенно ярко это проявляется в процессе перевода. Общеизвестно наличие таких явлений как культурные реалии и безэквивалентная лексика. Эти явления свидетельствуют о наличии в языке не только универсальных свойств, благодаря которым перевод возможен принципиально, но также свидетельствуют о наличии специфических свойств, делающих перевод всегда в какой-либо степени адаптацией к культуре языка, на который он делается. В связи с этим обращает на себя внимание распространенная установка переводчиков – переводить по возможности все иностранные слова на родной язык, то есть избегать заимствований, для того чтобы текст перевода был максимально понятен читателю мало знакомому с иностранной культурой.

Здесь возникает опасность, известная в переводоведении под термином «ложные друзья переводчика», или переводческая псевдоэквивалентность. Л. К. Латышев определяет «ложных друзей переводчика» как «... те интернационализмы ИЯ, которые полностью или частично расходятся по значению со своими звукобуквенными аналогами ПЯ». В качестве примера рассмотрим русское слово «батон» и французское «*bâton*». В соответствии со *Словарем русского языка: батон сущ.* – 1. белый хлеб продолговатой формы. 2. кондитерское изделие в виде палочки. Французский словарь *Le Petit Robert* дает следующее толкование: *bâton* n. m. – long morceau de bois rond que l'on peut tenir à la main et faire servir à divers usages, то есть это длинная деревянная палка, которую можно держать в руках и использовать в различных ситуациях. Это пример «ложных друзей переводчика», абсолютных псевдоэквивалентов, то есть лексем не имеющих общих значений. Пример частичного расхождения значения – русское слово «крем» и французское «*crème*». Общим значением для обеих лексем будет «косметическая мазь». Но русское «крем» это такое (1) сладкое блюдо из взбитых сливок с добавлением фруктовых сиропов, шоколада и т. п., (2) мазь высшего качества для чистки обуви. Французская лексема «*crème*» имеет следующие дополнительные значения: (1) *matière grasse du lait dont on fait le beurre*, (2) *entremets composé ordinairement de lait et d'œufs*, то есть (1) сливки и (2) блюдо из молока и яиц.

Важно отметить наличие этимологических связей между батон – *bâton* и крем – *crème*. Как и некоторые другие лексемы они были заимствованы русским языком из французского. Можно было бы предположить, что заимствованные слова сохраняют свое лексическое значение в русском языке. Однако проведенный нами анализ не всегда это подтверждает. Материалом для исследования послужили лексемы, заимствованные русским языком из французского, не совпадающие полностью или частично по своим лексическим значениям и относящиеся к тематической группе «пищевые продукты». Методом сплошной выборки из толковых словарей русского и французского языков мы обнаружили 46 таких псевдоэквивалентов: *абрикос, ассорти, багет, батон, бисквит, бульон, винограет, галета, гарнир, грильяж, деликатес, десерт, дюшес, желе, карбонад, компот, консервы, конфитюр, коньяк, котлета, крем, крошон, ликер, лимонад, мармелад, меланж, мусс, наполеон, омлет, оливье, плембир, попурри, пюре, рагу, рулет, сироп, соус, суфле, таблетка, фарш, фи́га, филе, филей, шампанское, шампиньон, шарлотка, эклер*. Любопытно отметить, что часто носителями русского языка эти лексемы не воспринимаются как заимствования (Валгина, 2002).

По наличию/отсутствию общих лексических значений эти псевдоэквиваленты можно разделить на две большие группы. Абсолютные псевдоэквиваленты (1); то

есть не имеющие общих лексических значений, представлены 26 парами; относительные псевдозэквиваленты (2), для которых характерно наличие хотя бы одного общего лексического значения, представлены 20 парами. Именно это несовпадение всей совокупности лексических значений русской и французской леммы может приводить к различному пониманию явлений иноязычной культуры.

Давайте сопоставим лексические значения следующих псевдозэквивалентов: коньяк – *cognac*, шампанское – *champagne*. *Коньяк* сущ. – крепкий спиртной напиток, получаемый перегонкой и длительным выдерживанием виноградных вин.

Cognac n. m. – eau-de-vie de vin réputée de la région de Cognac, то есть крепкий спиртной напиток, производимый в г. Коньяк.

Шампанское сущ. – игристое виноградное вино, насыщенное углекислым газом.

Champagne n. m. – vin blanc de Champagne, rendu mousseux, то есть игристое белое вино, произведенное в Шампани.

Мы можем констатировать, что русские леммы являются гиперонимами по отношению к своим французским аналогам. Более корректным переводом, если, конечно же, речь не идет о французском коньяке и о французском шампанском, было бы соответственно «бренди» и «игристое вино», так как такие понятия как «коньяк» и «шампанское» являются французскими культурными реалиями и их перенос на другую культурную почву приводит к искажению понятий.

Другой любопытный пример – это наличие в русской кухне названий таких блюд как салат «оливье» и пирожное «наполеон». Оба названия заставляют нас думать о французском происхождении этих яств. Однако французский словарь *Larousse* ясно дает понять, что во французском языке и культуре существуют императоры Наполеон I, Наполеон II, Наполеон III, актер и режиссер Л. Оливье (Olivier), политический деятель Э. Оливье (Olliviers), но отсутствуют какие-либо указания на их вклад в кулинарное искусство. Таким образом, мы склонны предположить отсутствие прямого французского влияния, и, вероятно, такие явления объясняются подражанием французской культуре.

Еще одна группа псевдозэквивалентов может быть выделена на основе следующего: и русская, и французская лемма указывают примерно на одно и то же блюдо, которое, однако, в России и во Франции готовится немного по-разному. Мы обнаружили 11 таких лемм, это: *бульон, десерт, компот, котлета, крем, ликер, мусс, омлет, пломбир, филей, шарлотка*. Давайте сравним некоторые из упомянутых псевдозэквивалентов.

Бульон сущ. – чистый, ничем не заправленный мясной отвар.

Bouillon n. m. – liquide dans lequel certaines substances ont bouilli, то есть это отвар, в котором сварены некоторые продукты. Французская лемма является гиперонимом по отношению к русской.

Десерт сущ. – сладкие блюда, фрукты, конфеты, подаваемые в конце обеда.

Dessert n. m. – dernier service d'un repas, comportant fromage, pâtisseries, fruits, то есть сыр, кондитерские изделия, фрукты, подаваемые в конце трапезы. Различие в значении объясняется французской традицией подавать на десерт сыр, что не свойственно русской культуре.

Котлета сущ. – кушанье из рубленого или молотого мяса или рыбы в виде лепешки круглой или продолговатой формы.

Côtelette n. f. – côte des animaux de boucherie de taille moyenne (mouton, porc), то есть ребра мясного скота (баранины, свинины). В процессе заимствования сохраняется общее значение «мясное блюдо», однако французская котлета готовится из куса мяса, в то время как русская – из фарша.

Омлет сущ. – яичница из взболтанных с мукой и молоком яиц.

Omelette n. f. – mets fait avec des œufs battus et cuits à la poêle auxquels on peut ajouter divers ingrédients. Omelette aux champignons, au fromage, aux fines herbes, au

jambon, au lard, то есть блюдо из взбитых и поджаренных яиц с добавлением различных ингредиентов, напр. омлет с грибами, с сыром, со специями, с ветчиной, со шпиком. В процессе заимствования сохраняется значение «блюдо из яиц», но русская лексема имеет более узкое значение, чем французский аналог.

Пломбир суш. – мороженое, приготовляемое из сливок, обычно с добавлением фруктов, соков и т. п..

Plombières n. f. – *glace à la vanille garnie de fruits confits*, то есть ванильное мороженое с сахаросодержащими фруктами. В русском языке «пломбир» трактуется шире, чем во французском.

Шарлотка суш. – сладкое кушанье из запеченных сухарей с яблоками.

Charlotte n. f. – *variété d'entremets à base de fruits, de biscuits et de crèmes aromatisées*, то есть сладкое блюдо, приготовляемое из фруктов, сухарей и крема. В заимствованной лексеме сохраняется значение «сладкое кушанье», но французская шарлотка может быть приготовлена не только из яблок и с добавлением различных кремов.

В процессе перевода такие лексемы, как правило, сохраняются в языке перевода лишь с изменением на традиционную русскую орфографию, то есть *côtelette* – котлета, *dessert* – десерт и т. п. Однако часть информации при этом неизбежно теряется, создавая у получателя перевода иллюзия полного тождества между понятиями различных культур.

Наличие абсолютной переводческой псевдоэквивалентности (напр. *bâton*-батон) подчеркивает неполноценность такого вида перевода. Среди псевдоэквивалентов тематической группы «продукты питания» выделяется 26 пар лексем (более половины), являющихся абсолютными псевдоэквивалентами, это: *ассорти, багет, батон, бульон, винегрет, галета, гарнир, грильяж, деликатес, карбонад, компот, коньяк, котлета, крошон, меланж, мусс, наполеон, оливье, омлет, пломбир, рулет, соус, таблетка, шампанское, шампиньон, шарлотка*.

В качестве примера сравним следующие лексемы «винегрет» и «*vinaigrette*». *Винегрет суш.* – холодное кушанье из мелко нарезанных овощей с уксусом, маслом и другими приправами. *Vinaigrette n. f.* – *sauce froide faite d'huile, de vinaigre et de sel, souvent aromatisée, qui sert à assaisonner la salade, les crudités*, то есть это холодный соус из растительного масла, уксуса и соли, под которым подают салат, сырые овощи. Отсутствие общих лексических значений указывает на невозможность перевести русский «винегрет» французским «*vinaigrette*». В этом случае переводчик будет, скорее всего, вынужден воспользоваться описательным переводом, чтобы создать правильное представление о русских реалиях.

Итак, наличие звукобуквенных аналогов в иностранном языке и языке перевода не свидетельствует о тождестве обозначаемых ими понятий. Это может объясняться как внутриязыковыми, так и экстралингвистическими факторами. Среди внутриязыковых причин необходимо отметить неясность внутренней формы заимствованной лексемы, которая таким образом способствует искажению исходного понятия, и ее периферийное положение в лексической системе заимствующего языка. К экстралингвистическим факторам относятся языковая и культурная ситуация в период проникновения заимствований. Несомненный престиж французского языка и культуры сыграл немаловажную роль в ассимиляции французских заимствований русским языком, а также в творческом переосмыслении некоторых русских реалий. Поэтому наличие в иностранном языке и языке перевода лексем, сходных по звучанию, но отличных по своему лексическому значению, создает проблему переводческой псевдоэквивалентности, которая успешно может быть решена лишь при наличии полноценного описания каждого понятия в двуязычных лексикографических источниках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык. – М., 2002.
2. Латышев Л. К. Технология перевода. – М., 2001.
3. Гак В. Г., Ганшина К. А. Новый французско-русский словарь. – М., 1993.
4. Словарь русского языка: в 4 т. – М., 1985 – 1988.
5. Современный словарь иностранных слов. – М., 1992.
6. (Le) Larousse. Dictionnaire encyclopédique pour la maîtrise de la langue française, la culture classique et contemporaine. – P., 2001.
7. (Le) Petit Robert. Dictionnaire de la langue française. – Paris, 2004.

ГРИДИНА Т. А.

КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ КОДЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Феномен игры как чрезвычайно многослойное и многофункциональное явление издавна привлекает внимание философов, психологов, культурологов, литературоведов и лингвистов. При рассмотрении игры как вида человеческой деятельности в разных парадигмах научного знания в фокусе внимания оказываются как специфические, так и общие (основополагающие) ее параметры. К параметрам, определяющим культурно-эстетическое содержание данного феномена, которые могут быть спроецированы на художественное творчество, можно отнести следующие: игра – освобождение человека от утилитарной природной зависимости, создание «пространства» творческой свободы (Й. Хейзинга); в частности, игра рассматривается как стихия естественной, народной культуры, свободной от социальных ограничений, «карнавализация» бытия (М. Бахтин); игра – род искусства, хотя границы игры шире области искусства (М. Эпштейн); игра есть одновременно и импровизация, и следование правилам; игровое поведение характеризуется двуплановостью восприятия (Ю. Лотман) способностью созерцать одновременно воображаемое и истинное положение дел (Л. С. Выготский).

В художественном творчестве игра выступает как категория мировоззренческая и культурно-эстетическая, транслируя авторский образ мира в системе координат избранной игровой модели. «Система моделей, – как указывает Эдвард де Боно, – очень эффективный способ обработки информации. Стоит создать такие модели, и они становятся своего рода кодом. ...Вместо того, чтобы набирать всю информацию, человек собирает ее столько, сколько необходимо для определения закодированной модели, к которой он потом обращается» [1, с.11]. Применив это положение теории переработки информации к игровому коду, спроецированному на область искусства, можно отметить, во-первых, продуктивность использования его как одной из реализаций творческой стратегии художественного изображения (создания художественной модели) действительности; во-вторых, репрезентативность исследования игрового кода в художественном дискурсе для выявления сущностных и специфических параметров, составляющих феноменологию игры в ее разных функциональных ипостасях. Проблема игровой природы художественного текста активно разрабатывается в рамках теории игровой поэтики, в основу которой положены многочисленные исследования, посвященные изучению роли игры в культуре [6]. Опираясь на теоретические источники, анализирующие разные аспекты «литературных игр», А. М. Люксембург выделяет ряд художественных принципов, «которые характерны для игровых текстов и присутствуют в них в различных комбинациях» [6, с.515]. К этим принципам относятся игровые стратегии построения текста, создающие возможность его неоднозначной интерпретации, опровергающие ожидания читателя и заставляющие его искать «более глубокие смысловые слои», замаскированные «обманчивой фабулой» и другими типами игровых ловушек. Игровой текст конструируется по принципу «лабиринта»,

выход из которого предполагает «считывание» авторской интенции и получение от этого эстетического удовольствия. Основной лингвистической составляющей игрового стиля является языковая игра [7].

Таким образом, языковая игра (далее ЯИ) в художественном творчестве является одним из средств достижения эффекта эстетического воздействия, связанного с трансляцией культурно значимой информации и моделированием «поля» для мета-языковой проекции читателя. Сущностной характеристикой ЯИ является ее ассоциативно-интерпретационное начало [2], что в художественном тексте должно способствовать актуализации его глубинных смыслов, создавая перспективу неоднозначного («многослойного») восприятия авторского замысла. В художественном тексте ЯИ имеет культурно-эстетическую востребованность. Выступая как одна из составляющих формы художественного текста, ЯИ обеспечивает с помощью специального, нестандартного, лингвистического кода привлечение внимания к значимости самой этой формы, парадоксально заостряя мысль автора. ЯИ может включаться в авторский текст как «вкрапление», она может пронизывать весь текст, но во всех случаях она остается элементом художественной формы, активизирующим (акцентирующим, деавтоматизирующим) восприятие определенного аспекта содержания.

Интересен и сам спектр принципов ЯИ в художественном тексте и индивидуальность их использования разными писателями (поэтами) – с точки зрения моделируемых на основе принципов ЯИ интерпретационных стратегий.

Исследование культурно-эстетических кодов ЯИ в художественном тексте позволит уточнить специфические для данной сферы проявления (функции, формы) «игр творчества».

В литературоведении и в лингвистике проявления принципа ЯИ рассматриваются преимущественно в связи с реализацией комического эффекта на основе каламбура и игры слов (сами эти понятия тождественно или противоположаются) [8]. Однако каламбур как одна из форм реализации принципа ЯИ не покрывает всего спектра ее речевых реализаций, в частности, в художественном тексте, где языковая игра не ограничивается только функцией достижения эффекта комического воздействия.

Функции любого лингвистического феномена следует рассматривать, с нашей точки зрения, исходя из его сущностных характеристик. Считаем, что творческая природа ЯИ проявляется в создаваемых ею условиях варьирования формы и содержания словесного знака. Эти условия ЯИ предопределяются, во-первых, осознанием тех возможностей манипулирования знаком, которые онтологически (генетически) заданы свойством асимметрии языкового знака, во-вторых, – языковыми предпосылками ЯИ, заключающимися в представлении говорящих о зонах ассоциативных формально-семантических пересечений знака (слова) в системе: ср. парадигматические, синтагматические, иерархические, эпидигматико-деривационные связи слов, определяющие различные аспекты его восприятия и соответственно интерпретации. Вероятностно-интерпретационное начало ЯИ («бесконечная интерпретационная валентность знака», по А. Ф. Лосеву) создает возможность «экспериментальной» проверки познанных закономерностей функционирования знака при намеренном отступлении от языкового канона. Как форма лингвокреативного мышления ЯИ моделирует (при помощи лингвистических механизмов формально-семантического варьирования языковых единиц) ассоциативный контекст интерпретации знака, основанный на переключении, ломке и одновременной актуализации эталонных (стереотипных) представлений об определенном языковом феномене. Иначе говоря, ассоциативный контекст единиц ЯИ в художественном тексте требует от читателя проявления лингвистической креативности – способности к выведению использованного автором алгоритма создания, трансформации, контекстуального варьирования семантики вербальных знаков и т. п.

Особенностью художественного текста как сложной эстетически ориентированной системы является то, что это текст, многократно «закодированный» [5]. Языковая игра позволяет обнаружить скрытые резервы интерпретации слова и значимое для художественного текста «со-противопоставление единиц разных уровней» в его внутренней системной организации.

Для характеристики проявлений ЯИ в художественном тексте следует, таким образом, обратиться к анализу ассоциативных параметров слова, определяемых его функционированием в системе художественного произведения. Наметим некоторые тенденции «обнаружения» ассоциативного потенциала слова в художественном тексте, использующем разные культурно-эстетические коды ЯИ:

1. Языковая игра часто является актуализатором социально-культурного и историко-литературного фона восприятия слова в художественном тексте. Проявлениями ЯИ в таких случаях выступает аллюзия и как разновидность ее – обращение к прецедентным текстам (фразеологизмам, цитатам, крылатым выражениям, названиям литературных произведений и т. п.). Игра с прецедентными текстами характерна для иронической поэзии и прозы. Например: *«Я другой такой страны не знаю, где так вольно, быстро и кругом»* (И. Губерман. Иерусалимские гарики) – аллюзивное обыгрывание (ситуативная трансформация) строки из песни «Широка страна моя родная» с целью дискредитации апологетики советского строя и образа жизни. Ср.: *«Если прислушаться к звукам, доносящимся из кабинетов, можно немало узнать о тех, кто стоял у доски, ...свечет в пределах школьной программы разумное, доброе, вечное»* (Ю. Поляков. Работа над ошибками) – ироническое обыгрывание некрасовского *«сейте разумное, доброе, вечное»*, получившего в культурно-историческом контексте значение указания на высокую миссию учителя. Конкретизирующая ситуативная «вставка» (*в пределах школьной программы*) создает снижающий оценочный подтекст аллюзивного высказывания. Культурно-эстетический код ЯИ нередко обращен к интертекстуальной актуализации символики художественных произведений. Так, в стихотворении Ю. Левитанского «Ялтинский домик» использованы в качестве образных символов названия чеховских произведений, введенные в текст как обычные апеллятивные номинации, а также перефразированный афоризм о «ружье, которое обязательно должно выстрелить в последнем акте пьесы». Эти приемы ЯИ создают эстетический эффект остроты и служат парадоксальному заострению философской мысли о связи времен и поколений и в целом углублению ассоциативности текста.: *Годы куда-то уносятся, чайки летят/ Ружья на стенах висят, да стрелять не хотят/ Грустная лампа в окне мезонина /Чай на веранде, вечерних теней мешанина/ Белые бабочки выются над желтым огнем/ Дом заколочен, и все позабыли о нем/ Дом заколочен, и нас в этом доме забыли/ Мы еще будем когда-то, но мы уже были.../ Пахнет грозою, в погоде видна перемена/ Это ружье еще выстрелит – о непременно! /... Дышит в саду запустелом ночная прохлада/ Мы старомодны, как запах вишневого сада...*

Культурно-эстетический код аллюзивной ЯИ может быть связан и с собственно речевыми феноменами, транслирующими определенный тип сознания. Так, разновидностью обыгрываемых прецедентных текстов выступают клише, к которым относятся «идеологические» речевые ярлыки, образные штампы публицистики, «канцелярит» как стилистически инородный элемент разговорной речи и т. п. Аллюзия выступает в таких случаях как отсылка к стандарту, которым автор ХТ прикрывает, маскирует свое понимание ситуации, избегая прямого, «лобового» способа выражения оценочного (иронического) отношения к изображаемому. Достижение эффекта эстетического воздействия при обыгрывании клишированных, стилистически маркированных единиц речи определяется ролью этих средств в создании «виртуальной реальности» художественного произведения (эта художественная модель мира в качестве одной из составляющих имеет речевую доминанту образа автора и персонажей).

Так, в повести А. Платонова «Чевенгур» эклектичный (парадоксальный) стиль речи героев обнажает абсурдность мировоззренческих установок пропагандистов и проводников «голой» революционной идеи. Форма речевой характеристики персонажей, избранная автором, служит сигналом «игры» с читателем: использование идеологизированных речевых клише («идеологем») в сочетании с элементами просторечия, неграмотностью синтаксических построений и семантической аномальностью высказываний демонстрирует низкий интеллект героев, воссоздает искаженную картину «мира личности», дезориентированной относительно истинных общечеловеческих ценностей. ЯИ заключается в создании А. Платоновым такой речевой ткани произведения, которая высвечивает картину сознания героев, действующих, казалось бы, в реальных условиях, но на самом деле находящихся в плену идеологических иллюзий, в мире нереальном. Ср. характеристику персонажей через авторскую непосредственно прямую речь: *Здесь казаки несли слабую бдительность* (превращение словесного штампа *проявлять бдительность*, одного из выхолащенных революционных лозунгов, в семантически аномальное словосочетание); *... люди, ... готовые неизбежно умереть в обиходе революции* (аллюзивная контаминация прецедентных клише-идеологем *умереть за дело революции* и *«вера в неизбежную победу революции»* создает парадоксальный трагикомический смысл выражения). В прямой речи героев «Чевенгура» также обыгрывается смысловая «опустошенность» многих идеологических клише. Так, карикатурность фигуры Копенкина (одного из героев повести), страстного революционера, сделавшего своим кумиром «прекрасную девушку Розу Люксембург», подчеркивается гиперболизацией пафосного начала агитационного стиля его речи: *Давайте выпьем ... в память прекрасной девушки Розы Люксембург! Я клянусь, что моя рука положит на ее могилу всех ее убийц и мучителей!*

Можно, таким образом, выделить **аллюзивный принцип ЯИ**, при котором источником новой ассоциативной обработки становятся прецедентные феномены, прецедентные ситуации и прецедентные тексты [см. определение этих понятий в: 4]. Аллюзия «реализует разнообразные прагматические presuppositions, поскольку соединяет содержание общеизвестного факта культуры с новым авторским содержанием» [8]. Думается, что именно последнее обстоятельство (в том числе и соединение прецедентного текста с новым содержанием) дает возможность рассматривать аллюзию в художественном тексте как одно из проявлений лингвокреативной природы ЯИ (причем вовсе не обязательно комической по своей установке).

Прецедентный текст можно рассматривать как ассоциативную культуру, которая всплывает в сознании говорящего в виде аллюзии или реминисценции. Прецедентный текст, следовательно, выступает как ассоциативный стереотип восприятия слова в его культурологическом контексте, соответственно у каждого носителя языка предсказуемость появления подобных реакций зависит от уровня языковой компетенции, владения культурно-национальным компонентом лексического фона слова [3]. Оперирование прецедентными текстами в случае установки говорящих на ЯИ имеет две разновидности: отсылка к прецедентному тексту (его употребление в новой ситуации); перефразирование прецедентного текста, введение его в новый ассоциативный контекст на основе нестандартного вербального кода.

Выступая как результат ЯИ с прецедентными феноменами, аллюзия вызывает ассоциативный парадокс восприятия какого-либо общеизвестного факта, основанный на неожиданной «перекличке» контекстов, образующих игровой план художественного произведения

2. Языковая игра выполняет в художественном тексте *имитативную функцию*. Данная функция может варьироваться в пределах от частного приема речевой характеристики персонажа, речевого портрета автора до использования имитации как стилиевой доминанты художественного текста (например, в целях пародирования).

Имитативный принцип языковой игры в художественном тексте выражается в установке на «опознаваемость» прототипных черт в используемом автором речевом коде текста. Данный принцип имеет две основные формы проявления: *воспроизведение* (например, усиление «достоверности» речевой характеристики персонажей при использовании реальных фактов речи, отмечаемых в той или иной сфере общения) и *подражание*, *изображение* (например, прием речевой «маски», усиливающий выразительность авторской речи). При этом любая имитация в художественном тексте «пропущена» через призму социально-культурных оценок того или иного типа речевого поведения. Изобразительная форма имитативности предполагает приемы косвенного указания на объект подражания (прототип). Сюда относятся, в частности, звукоподражательная и звукосимволическая имитация, пародирование, жанрово-речевая стилизация (ср. стиль сказа, стиль раешника) и т. п.

Имитативный принцип ЯИ в художественном тексте требует рассмотрения в двух аспектах: обыгрывание (воспроизведение) эффекта речевых аномалий, встречающихся в живом (естественном) функционировании языка, в том числе и фактов преднамеренного нарушения канона как проявлений ЯИ с целью создания комического эффекта вне сферы художественного творчества; моделирование «имитативного поля» восприятия языковых единиц в художественном тексте при помощи специальных приемов ЯИ. Культурно-эстетический код ЯИ, основанной на имитативном принципе, заключается в актуализации (акцентировании, пародировании и т. п.) специфических черт речевого поведения (и следовательно, культуры) разных социальных страт общества; этот тип ЯИ «исследует» и собственно художественный стиль речи (эстетической оценке подвергается индивидуальный стиль конкретного писателя или целого литературного направления). Пародирование и стилизация – метаязыковые формы имитативной игры – обнажают художественный вкус конкретной эпохи и/или литературные прикрасы конкретного автора-имитатора.

Мастерское применение имитационного принципа ЯИ для характеристики купеческого сословия находим у А. Н. Островского. Художественное изображение языка купцов в его пьесах высвечивает и комически заостряет свойственные данному «феномену» колористические черты: сочетание экспрессии просторечия с иноязычными вкраплениями, наслоениями книжной «образованности» и стремлением к высокому слогу. Ср., например, обыгрывание употребления иностранных слов в речи героев пьес А. Н. Островского: *Если вы решили задушить меня в своих объятиях, то я аппелировать не буду*. Искусственность таких «полуварваризмов» подчеркивает претенциозную манеру выражения, желание показать свою «образованность». Как яркая характеристическая черта речевого поведения героев А. Н. Островского обыгрывается искажение ими иноязычных слов (черта, имитирующая освоение заимствований в сфере купеческого просторечия): «*Эльдорада*» (Эльдорадо), *фабрикация* (фабрикат); преобразование русских слов на иностранный манер: *асаже* (от глагола осадить «резко оборвать увлекшегося чем-то человека»). В речи купцов в изображении А. Н. Островского воспроизводится и свойственное ей естественное игровое начало. Например, каламбурный характер имеют такие единицы купеческого языка, как *высоко-ничего* – ироническое обозначение титулования (ср. высокоблагородие); знатносемейские номинации: *ученый* – ирон. «такой, которого приучали к чему-нибудь побоями»; *эвфемизмы*. *благодарность* (фиг.) – взятка; фразеологизмы типа *копейка у ней гвоздем прибита* (об очень скупой женщине) и т. п. Стилизация занимает промежуточное положение между собственно характерологической имитацией естественной речи и моделированием искусственного аналога той или иной формы, манеры речи. Имитационный эффект пародийной стилизации основан на опознаваемости в смоделированном объекте (тексте) черт прототипа, которые выступают в заостренном и деформированном виде. Такая имитация часто представляет собой стилистический эксперимент, транслирующий особенности писательской манеры с целью коми-

ческого подражания ей и/или дискредитации определенного художественного «почерка» (в том числе в рамках целого литературного направления, метода, жанровой формы). Ср. пародию А. Архангельского «Главцемент» на роман Ф. Гладкова «Цемент». Объектом обыгрывания становятся «производственная» тематика, тяжеловесность и искусственность языка оригинала: *Булькотело... море; у Глеба задрожали поджилки и сердце застукотело дизелем; задымилились голубые трубы, застукотели маховики, забарахилили цилиндры печей, колеса электропередачи закружились в различных пересечениях, наклонениях, спряжениях, числах, падежах.* Культурно-эстетический код ЯИ в утрированном виде транслирует особенности одного из жанровых ответвлений метода соцреализма, при этом читатель расценивается автором как потенциальный партнер, способный оценить остроумный пародийный «перифраза» и взглянуть на изображаемое в неожиданном ракурсе.

3. Языковая игра выполняет в художественном тексте функцию активизации лингвокреативных возможностей читательского восприятия, стимулирует эвристический поиск смыслов, требующих декодирования с учетом языковой формы.

Эта функция *соответствует образно-эвристическому принципу ЯИ* в художественном тексте, который предполагает использование специфических для художественной речи средств выразительности, открывающих перед читателем неожиданный ракурс восприятия авторского слова и стоящего за ним смысла, который при этом не предполагает однозначного прочтения. Образная эвристика ЯИ в художественном тексте определяется возможностями творческого «эксперимента» с языковыми значениями и формами, выявляющими специфику самих механизмов (в том числе новаторских приемов) эстетического воздействия художественной речи. Различные приемы ЯИ в художественном тексте (в том числе создание тропов), деавтоматизируя восприятие знака, «обнажают» сам процесс его создания, включая читателя в этот процесс как сотворца. Не ставя перед собой цель описать данный принцип ЯИ в рамках небольшой статьи, приведем в качестве иллюстрации стихотворение С. Кирсанова «Новое НЕО», в котором ЯИ моделирует в ассоциативное поле восприятия слов с компонентом НЕО. ЯИ актуализирует мотивационные механизмы восприятия семантики слова. Ср.: *В поисках рифмы на «небо» я набрел в словаре на «нео» – «НЕОФИТ», «НЕОЛИТ», «НЕОДИМ»...Наверное, я НЕ ОДИН, удивившийся этому «нео». Может быть, так с корабля открыватель земель увидел остров БорНЕО! (первый ассоциативный ряд, актуализирующий собственно значение НЕО как этимологического элемента мотивационной формы слов; омофоническая игра НЕОДИМ – НЕ ОДИН стимулирует читателя к поиску новых, неожиданных смыслов слов с элементом НЕО). И мне захотелось, чтобы мир начинался с «НЕО»: НЕОМИР, НЕОДЕНЬ, НЕОЖИЗНЬ!...НЕОСВЕТ, НЕОДОМ (второй ассоциативный ряд, состоящий из окказиональных лексем, открывает перед читателем возможность испытать новизну мироощущения, создав в собственном воображении соотносительный с каждым словом образ обозначаемого). Пусть он будет всегда НЕОоткрытым, НЕОобычным и НЕОобытым (третий ассоциативный ряд актуализирует мотивационный механизм выводимости и наложения смыслов узусных слов и их игровых трансформ: ср. неоткрытый «неизвестный» – НЕОоткрытый «только что открытый» или «вновь открытый», «открытый заново» и т. д.)... О, мое новое «нео»! Мое озаренье мгновенное, небо мира НЕОобыкновенное! Так у речи на дне мне открылись подробности будущих слов и их НЕОобычные возможности (финал не подводит итога, не закрывает читателю путь к поиску новых «подробностей будущих слов»).*

Экспериментальная (инструментальная) составляющая данного принципа языковой игры ярко выражена, и именно она выступает в данном случае в качестве доминирующего фактора эстетического переживания, обнаруживая эвристическую силу рефлексии над формой и содержанием знака.

Выделенные принципы ЯИ не всегда выступают в чистом виде, чаще перекрещиваясь как в плане актуализируемых видов культурной информации, так и в плане языковой техники. Это естественное слияние еще в большей степени свидетельствует в пользу изучения ЯИ как «многоканального» лингвокультурного феномена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боно Э.де. Латеральное мышление. — СПб., 1997.
2. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество. — Екатеринбург, 1996.
3. Караулов Ю. Н. Текстовые преобразования в ассоциативных экспериментах // Языковая игра и ее функционирование. — М, 1988.
4. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность. — М., 1998
5. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. Структура стиха. — Л, 1972.
6. Люксембург А. М. Отражения отражений. Творчество Владимира Набокова в зеркале литературной критики. — Ростов-на-Дону, 2004.
7. Рахимкулова Г. Ф. Олакрез Нарцисса. Проза Владимира Набокова в зеркале языковой игры. — Ростов-на-Дону, 2003.
8. Санников В. З. Каламбур как семантический феномен // Вопросы языкознания. —1995. — № 3.
9. Субботина М. В., Нижегородова Е. И. Аллюзия: лингвистический аспект// Слово: Материалы мужвуз. науч. конф. — Тамбов, 1995.
10. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. Пер. с нидерл. — М., 1992.

ДМИТРИЕВА В. В.

РОЛЬ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Понятие игры всегда многозначно и применяется к различным явлениям: «деловая игра», «ролевая игра», «игра с огнем», «игра света», «игра судьбы», «учебная игра». Для детей игра — способ познания жизни и адаптации к ней. Она занимает определенное место и у взрослого человека. Для одних она становится профессией (артисты, футболисты и др.), для других приобретает форму хобби (шахматы, рулетка и др.). В жизни маленького человека нет ничего увлекательнее игры и ничего скучнее зубрежки, механического заучивания. Поэтому для достижения определенных результатов в обучении детей дошкольного и даже младшего школьного возраста преподавателю необходимо привести на занятия элемент учебной игры. Особенно важно и уместно использовать притягательную силу игры на занятиях по иностранным языкам.

Преподавание любой языковой системы, родной или иностранной, предполагает постоянную коммуникативную связь преподавателя и учащегося, так как необходимо называть предметы и действия, описывать их, давать им оценку. Все это само по себе интересно, но без игрушек, красочных иллюстраций и побуждающей к действию силы игры занятия с дошкольниками малоэффективны. В особенности это касается лексических единиц, которых дети не видят и не осязают в данный момент и тех, которые описывают действия, не совершаемые ими. Например, учащиеся сидят за партами, а преподаватель пытается научить их глаголам движения — «бегать», «прыгать», «танцевать», «маршировать». Ими изучаются предметы, которых ребенок не видит, не может поиграть с ними. На таких занятиях не используется самая важная особенность детской памяти — ассоциативная, не развивается ассоциативно — образное мышление. Ниже перечисляются некоторые преимущества обучения детей иностранным языкам в игровой форме:

1. Воспитание интереса и увлеченности к занятиям. Ребенок чувствует, что на занятии комфортно и интересно. Обучение ведется в привычной для него атмосфере

увлекательных игр, с игрушками. Естественно желание ребенка прийти на следующий урок, хотя бы для того, чтобы посмотреть, что нового предложит ему преподаватель.

Как известно, нравится то, что хорошо получается. Используя игры и игровые ситуации на занятиях по иностранному языку, преподаватель развивает у учащихся увлеченность предметом.

2. Появление весомой мотивации к овладению предметом. Как известно, в большинстве игр предполагается, что кто-то выигрывает, а кто-то проигрывает. Каждому ребенку хотелось бы выиграть. Он с усердием старается понять и запомнить новый материал, ведь правильными ответами и знанием пройденного материала он обеспечивает себе победу в игре. Таким образом, он быстрее овладевает предметом, сам стремится на занятия.

3. Формирование у ребенка понятия об иностранном языке и одного из стимулов к его изучению. На первых занятиях дети не могут понять, что такое иностранный язык, как и зачем его надо учить. На помощь приходит игровая ситуация с подвижной пальчиковой куклой или марионеткой с подвижными руками. Необходимо объяснить детям, что эта кукла волшебная и умеет говорить только на определенном загадочном языке, который они пока не знают, но могут выучить. Понятно, что после этого у детей появляется желание каким-либо образом пообщаться с говорящей на неизвестном языке куклой. Такая игрушка становится «помощницей» преподавателя. Она вырабатывает у детей понятие о том, что можно говорить не только на русском, привычном для них языке. Ребенок видит и слышит, как «говорит» кукла, и начинает понимать основной принцип изучения иностранного языка – повторение и запоминание. Если кто-то из учащихся не помнит какое-то слово или неправильно его произносит, кукла его «не понимает». У ребенка возникает стимул к тому, чтобы правильно запоминать и произносить иностранные слова, так необходимые для общения с игрушкой.

4. Развитие моторики и координации движений. Ряд игр предполагает движение, в данном случае имеются в виду игры не по типу «веселых стартов», а несколько иные. Например, при изучении пальцев рук или счета до десяти в игровой форме, необходимо производить до 5-6 различных движений пальцами. Пальцы «кланяются», сгибаются – разгибаются, имитируют игру на фортепиано, печатать на клавиатуре компьютера и т. д. Активно работают пальцы в игре по определению игрушки на ощупь. Для запоминания глаголов действия, при чтении стихов и исполнении песенок на иностранном языке предполагаются театрализованные действия, развивающие координацию движений.

5. Формирование творческих способностей средствами искусств. Изобразительные навыки развиваются в процессе игр, связанных с раскрашиванием картинки с буквами. Изображение на картинке непонятно с первого взгляда. Оно расчерчено прямыми и кривыми линиями, образующими ячейки. В каждой из них написана буква, а каждой букве соответствует определенный цвет, которым надо раскрасить данную ячейку. Изображение можно увидеть только в том случае, если ее правильно раскрасить. Существует также ряд других интересных игр и заданий – что-то дорисовать, раскрасить в определенном порядке, правильно соединить линиями, обвести. Развитие хореографических навыков детей связано с правильным показом движения, названного на иностранном языке: «танцевать», «прыгать», «маршировать», «приседать» и т. д. Хореографические навыки неплохо развиваются и с помощью «зарядок» на иностранном языке. Формированию артистизма у детей способствуют ролевые игры, небольшие театральные инсценировки, исполнение стихов и песен о которых говорилось выше. Поистине артистические способности проявляются у многих, когда изображаются смысловые фразы: «крыша над головой», «окно (зеркало), в которое мы смотрим», «летающий самолет» и т. д.

6. Развитие памяти, ассоциативно – образного мышления. Самая сильная сторона памяти человека – ассоциативная. Поэтому следует строить запоминание нового лексического материала на ассоциациях. Любая игра предполагает ассоциацию, тождественна ей: «я машинка», «я еду», «я лечу» и др. Если ребенок ассоциирует предмет, с которым играет (действие, которое производит) со словом на иностранном языке, то запоминает его легко и надолго.

Изучение иностранного языка само по себе предполагает развитие памяти. Но если на занятиях преподаватель использует разнообразные игры, развивающие память, образное мышление, то результат будет еще лучше. Известна игра с исчезновением игрушки. Необходимо не только вспомнить какая игрушка исчезла, но представив ее мысленно, назвать на иностранном языке. Интересны игры на основе «пазлов». Собирая разрезанную на крупные фрагменты картинку-«пазл», дети мысленно «дорисовывают» недостающие части. Они видят то, что должно быть. При этом новая часть картинки называется на иностранном языке. Существует множество вариантов подобных игр.

Необходимо также отметить значительную роль игрушек в обучении детей дошкольного возраста иностранным языкам. Предлагается следующий минимум игрушек, который преподавателю необходимо иметь: кукла – «помощница», игрушки изображающие людей, некоторых животных, игрушки «имитирующие быт» (мебель, одежда и т. д.).

Таким образом, использование игр и игрушек в процессе обучения детей иностранным языкам делает занятия доступными и эффективными, разносторонне развивает в них творческие способности, в частности ассоциативно – образное мышление, являющееся составной частью эмоционально – творческой культуры личности.

Все сказанное позволяет сделать вывод о значительной роли игры в процессе обучения детей иностранным языкам, убедиться в том, что игра – продуктивное средство эстетического воспитания и неординарная форма гуманитарного образования.

ЖДАНОВА Е. А.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И СИСТЕМНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ЛЕКСИКЕ РУССКИХ ГОВОРОВ УДМУРТИИ

I. Дialeктный язык – часть русского национального языка. На сегодняшний день диалекты занимают особое место среди прочих его разновидностей: «В современных условиях говоры сохраняются как остаток предшествующего этапа развития языка, языка народности» [1, с.8]. Поэтому можно говорить о том, что «диалектные факты дают возможность проследить пути семантического развития лексической системы языка» [2, с.122].

Явления омонимии, синонимии и антонимии свойственны как системе литературного языка, так и диалектной лексической системе. Можно говорить также и об идентичности словообразовательных процессов, протекающих в говорах, процессам, имеющим или имевшим место в литературном языке. В статье с позиций семантического способа словообразования рассматриваются отмеченные в русских говорах Удмуртии слова с фонетической оболочкой *добрый* и *хороший* в их системных отношениях с целью выявления тенденций развития семантики в диалектном языке, а следовательно, и в русском языке в целом.

II. 1. Если принять гипотезу, высказанную Ф.И. Буслаевым и развитую С.П. Обнорским, о происхождении слова *хороший* от имени языческого восточнославянского бога *Хорса*, то получится, что «старшим значением прилагательного *хороший* может быть «лучезарный», «прекрасный» [Черных, т. 2, с.352–353]. Впоследствии от слова *хороший* 1 путем абстрагирования и развития элемента оценочности образуется новая лексема *хороший* 2 «обладающий положительными качествами,

вполне отвечающий своему назначению» [МАС, т. 4, с.620]. [В статье нумерация омонимов не обусловлена хронологией их появления, она создана для удобства описания.]

В результате развития семы «внешний вид» у слова *хороший 2* появляется омоним – *хороший 3* «красивый, приятный на вид» («*Хорошая она девушка была, все парни на нее заглядывались*» Шарканский р-н, с. Шаркан, 2001 г.). В современном русском литературном языке это слово зафиксировано в краткой форме [Ожегов, с.772]. И в литературном языке [МАС, т. 1, с.454], и в говорах Удмуртии (Игринский р-н, пос. Малагурт, 1999 г.; Воткинский р-н, с. Перевозное, 2001 г.; Шарканский р-н, с. Шаркан, 2001 г.) отмечен антоним слова *хороший 3*: *дурной* «некрасивый, невзрачный», который является семантически производным от *дурной* «плохой, скверный по качеству, вызывающий самую отрицательную оценку» [МАС, т. 1, с.454]. К появлению омонима *дурной* «некрасивый» (как и в случае *хороший 2* > *хороший 3*) привело развитие семы «внешний вид», причем производящие отмеченных в говорах Удмуртии антонимов тоже противоположны друг другу по значению. В данном случае можно говорить о своеобразной параллельной семантической деривации антонимов.

В русских говорах Удмуртии зафиксировано прилагательное: *хороший 4* «статный, стройный (о телосложении)» (Каракулинский р-н, с. Вятское, 2001 г.). Это слово образовано от прилагательного *хороший 3* путем сужения семантики. В этом значении слово *хороший* отмечено и в Словаре В.И. Даля [т. 4, с.561].

В результате конкретизации значения слова за счет включения семы «физическое состояние» от прилагательного *хороший 2* произошло слово *хороший 5* «здоровый, полноценный» («*Он сам-то хороший был, а жена-то плохая, заболела уж больно сильно она...*» Шарканский р-н, с. Шаркан, 2001 г.). Значение слова *плохой* в приведенном примере соответствует отмеченному в МАСе разговорному *плохой* «нездоровый, больной» [т. 3 с.145], оно антонимично слову *хороший 5*. *Плохой* «нездоровый, больной» образовано аналогичным способом от слова *плохой* «обладающий отрицательными качествами или свойствами; не отвечающий полностью своему назначению» [МАС, т. 3, с.145] – антонима для слова *хороший 2*. Таким образом, перед нами еще один пример параллельной семантической деривации антонимов.

Путем развития семы «умственные способности» от слова *хороший 2* образовалось производное *хороший 6* «умный» (Воткинский р-н, с. Камское, 2000 г.). В результате появления семы «отношение к труду» у слова *хороший 2* возникает дериват *хороший 7* «трудолюбивый, усердный в работе» (Воткинский р-н, с. Камское, 2000 г.).

Семантически производным от слова *хороший 2* является и общеупотребительное *хороший 8* «обладающий положительными моральными качествами (о человеке)» [МАС, т. 4, с.621]. Как семантические дериваты от слова *хороший 8* могут быть рассмотрены зафиксированные в говорах Удмуртии образования *хороший 9* «застенчивый» (Воткинский р-н, с. Перевозное, 2001 г.) и *хороший 10* «приличный» (там же). Отметим, что значение «вполне достойный, приличный» у слова *хороший* зафиксировано в Словаре С.И. Ожегова [с.772].

В результате конкретизации семантики за счет появления сем «способность», «умение» от слова *хороший 2* произошло наименование *хороший 11* «хороший на что-нибудь, умеющий хорошо делать что-нибудь» («*Говорили мы так, вот если какой человек больно сильный, говорят, будет, значит, он хороший лес-то рубить*» Игринский р-н, пос. Малагурт, 1999 г.). Стоит заметить, что в литературном языке зафиксирован семантически близкий омоним: *хороший* «достигший умения, мастерства в своем деле, специальности» [МАС, т. 4, с.621].

2. В «Материалах...» И.И. Срезневского слово *добрый* зафиксировано в следующих значениях: «хороший, доброкачественный», «добрый (о нравственных качествах)», «знатный, почтенный» [т. 1, с.681-683]. Согласно этимологии П.Я. Черных, древнейшим является первое из этих значений.

Слово *добрый 1* «хороший» отмечено в русских говорах Удмуртии (Воткинский р-н, с. Перевозное, 2001 г.). Аналогично семантическому развитию синонима *хороший 2* и связанным с этим развитием деривационным процессам от прилагательного *добрый 1* образуются наименования: *добрый 2* «здоровый, не больной» (Каракулинский р-н, с. Вятское, 2001 г.), *добрый 3* «умный, дельный» («Да, вот так можно сказать, он *добрый* мол, работник, все больно ладно делат» Игринский р-н, пос. Малягурт, 1999 г.), *добрый 4* «трудолюбивый, усердный в работе» (Каракулинский р-н, с. Вятское, 2001 г.). Слово *добрый 3* отмечено и в СРНГ [вып. 8, с.80].

От первоначального *добрый* «в связи с прогрессом в общественных отношениях» [Черных, т. 1, с.258] образовалось слово *добрый 5* «хороший, нравственный» [Ожегов, с.151] (ср. одно из значений, отмеченных И.И. Срезневым). В русских говорах Удмуртии в результате конкретизации и сужения семантики от слова *добрый 5* образуются наименования *добрый 6* «общительный» (Каракулинский р-н, с. Вятское, 2001 г.) и *добрый 7* «вежливый, обходительный» (там же).

Дальнейшее развитие общественных отношений и представлений привело к появлению у слова *добрый 5* производного – омонима *добрый 8* «расположенный к людям, отзывчивый, исполненный доброты, сочувствия к ним, готовности помочь» [МАС, т. 1, с.410]. Это слово явилось производящим для наименования *добрый 9* «основанный на расположении к людям, желании добра; хороший, нужный, полезный» [МАС, т. 1, с.411]. Путем конкретизации и сужения семантики от слова *добрый 9* образовалось зафиксированное в говорах Удмуртии и отмеченное в СРНГ [вып. 8, с. 80] наименование *добрый 10* «полезный» («А когда я внучке своей сказала, что *молоко-то* ведь у нас *доброе*, не то что в городе, она смеялась больно, а я ей объяснила: так говорят, если оно *полезное*» Игринский р-н, пос. Малягурт, 1999 г.).

III. В результате произошедших актов семантического словообразования в русских говорах Удмуртии функционирует большое количество омонимов, неизвестных литературному языку. Это привело к возникновению синонимических пар, отсутствующих в литературном языке: *добрый 2* – *хороший 5* «здоровый», *добрый 3* – *хороший 6* «умный», *добрый 4* – *хороший 7* «трудолюбивый, усердный в работе». Отметим, что слова, послужившие производящими для членов каждой пары, также синонимичны. Отчасти это обусловлено ранним образованием от слова *хороший 1* омонима *хороший 2*, синонимичного первичному *добрый*, а впоследствии вытеснившего его (поэтому с современной точки зрения древнейшее значение слова *добрый* определяется как «хороший»). Далее развитие семантики тождественных по значению слов происходит параллельно, так как «параллелизм семантических структур – важная часть системной организации лексики в целом: он... лежит в основе однотипности словообразовательных потенций, влияет на специфику синонимических, гипонимических и антонимических отношений» [3, с. 50]. Следствием семантического словообразования являются и зафиксированные в говорах Удмуртии антонимы *хороший 3* «красивый» – *дурной* «некрасивый», *хороший 5* «здоровый» – *плохой* «больной».

В результате проведенного анализа мы пришли к выводу, что исследуемые слова принадлежат к одному словообразовательному типу. Его словообразовательное значение – «частный признак по общему», характер производящей основы – определение человека как обладателя положительных / отрицательных качеств (*добрый 1*, *хороший 2*, *дурной* = *плохой* «нехороший»). Семантическое словопроизводство происходит по нескольким моделям. В основе моделей лежат различные характеристики человека, по которым он и определяется со знаком + или – в зависимости от производящего. Особенно последовательно проявляются 4 словообразовательные модели:

1) «внешний вид» – *добрый* «видный, красивый внешне, прекрасный» [СДЯ, т. 3 с. 21], *хороший 3* «красивый, приятный на вид», *дурной* «некрасивый, невзрачный», *плохой* «некрасивый, невзрачный» [СРНГ, вып. 27, с.157];

2) «физическое состояние» – *добрый* 2 «здоровый, не больной», *хороший* 5 «здоровый, полноценный», *дурной* «нездоровый, больной» [СРНГ, вып. 8 с.270], *плохой* «нездоровый, больной»;

3) «умственные способности» – *добрый* 3 «умный, дельный», *хороший* 6 «умный», *дурной* «глупый, придурковатый» [МАС, т. 1, с.454], *плохой* «глупый, несметливый, беззаботный» [СРНГ, вып. 27, с.157].

4) «нравственные качества» – *добрый* 5 «хороший, нравственный», *хороший* 8 «обладающий положительными моральными качествами», *дурной* «плохой, скверный в моральном отношении; предосудительный, безнравственный» [МАС, т. 1 с. 454], *плохой* «не отвечающий требованиям морали, вызывающий порицание, осуждение» [МАС, т. 3, с.145];

Можно говорить также о существовании словообразовательной модели со значением «отношение к труду»: *добрый* 4 = *хороший* 7 «трудолюбивый, усердный в работе», а также отмеченное в Словаре В.И. Даля *плохой* «противоположное *работящий*» [т. 3, с.129]. Проводя аналогию с описанными моделями, можно предположить, что в русском языке существовало или существует на данный момент в каком-либо говоре слово *дурной* «ленивый, не любящий трудиться».

Проведенный анализ показал, что основной тенденцией развития семантики прилагательных *добрый* и *хороший*, а также их антонимов является конкретизация значения путем включения в него новой семы. Еще одна распространенная тенденция – сужение значения слова. Выяснилось, что и в языке в целом, и в русских говорах Удмуртии как его части слова образуются семантическим способом по одним и тем же моделям. Параллелизм развития семантики приводит к тому, что производные от слов, состоящих в отношениях синонимии или антонимии друг с другом, соотносятся между собой таким же образом. Дальнейшее выявление словообразовательных типов на основе принципа параллелизма и аналогии должно помочь при определении происхождения слова и его места в словообразовательной цепочке.

ИСТОЧНИКИ И СЛОВАРИ

1. Материалы для Лексического атласа русских народных говоров, собранные на территории Удмуртии.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – СПб, 1996.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 14-е изд. – М, 1982.
4. Словарь древнерусского языка (XI – XIV вв.): В 10 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Гл. ред. Р.И. Аванесов. – М., 1988.
5. Словарь русских народных говоров / Под ред. Ф.П. Филина. Вып. 8. – Л., 1972; Вып. 27. – Л., 1992.
6. Словарь современного русского литературного языка: В 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1985.
7. Срезневский И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам: В 3 т. – М., 1958.
8. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. – М., 1994.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русская диалектология. – М., 1990.
2. Симина Г. Я. Структура производного слова в диалекте (К вопросу о связи словообразования и семантики) // Диалектная лексика 1977. – Л., 1979.
3. Чудинов А. П. Типология варьирования глагольной семантики. – Свердловск, 1988.

СУПЕСТИВНЫЙ ТЕКСТ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Конец 70-х гг. XX в. считается временем становления нового направления в отечественном языкознании – лингвистики текста. По справедливому замечанию Н. А. Купиной, «специфика текста состоит в его сложности и многогранности, что обуславливает необходимость разноаспектного изучения текста в его отдельных гранях. Следствием этого является тот факт, что, с одной стороны, текст выступает как объект, общий для различных отраслей филологии, а с другой стороны, *каждая филологическая наука стремится к строгому вычленению своего предмета из общего объекта*» [5, с.7].

В качестве примера лингвистического определения текста можно привести следующее: текст есть «определенным образом организованная и структурированная совокупность предложений с единым коммуникативным заданием – выражение коммуникативной потребности человека» [10, с.4]. Такое определение представляется нам слишком широким: во-первых, оно может быть отнесено и к ситуации, и к системе ситуаций с единым коммуникативным заданием (в таком случае речь идет о дискурсе или даже о нарративе); во-вторых, текст – порождение не только коммуникативной потребности человека; в-третьих, текст – явление не только речи, но и языка.

В другой «системе координат» – с позиций лингвофольклористики – текст определяется как «способ наивного познания и комментирования окружающего мира путем создания универсальных поэтических моделей, вскрывающих закономерности существования и «поведения» этого мира» [9, с.31]. Такое определение ориентировано на гносеологию текстообразования и не включает собственно лингвистических параметров текста.

Семиотический подход в обобщенном виде можно представить формулой: весь окружающий мир – некое единство разноуровневых текстов. М. Б. Храпченко называет такое расширение объема понятия, когда любой знак называется текстом, «*душной бесконечностью*» [13, с.6]. Однако некоторые методологические основы семиотического подхода к определению текста стали востребованными современной лингвокультурологией, этно- и социолингвистикой и рядом других смежных с лингвистикой областей научного знания, непосредственно связанных с исследованиями *текста, соединяющего пространства языка и культуры*. Продуктивным в этом смысле представляется подход к тексту как к *семиотическому коду передачи культурно значимой информации*.

По определению Р. Барта, текст есть «любой конечный *отрезок речи*, представляющий собой некоторое *единство с точки зрения содержания*, передаваемый со вторичными коммуникативными целями и имеющий соответствующую этим целям *внутреннюю организацию*, причем *связанный* с иными *культурными факторами*, нежели те, которые относятся к собственно языку» [1, с.170]. Ср. понимание текста как *модели мира, обусловленной «присущим данной культуре семиотическим пространством»* [6, с.165]. Для этнолингвистических исследований характерно семиотическое представление культурного текста: «Культура многоязычна в семиотическом смысле этого слова и нередко пользуется одновременно в одном тексте несколькими языками. В этом случае ... под текстом понимается не последовательность написанных или произнесенных слов, а некая последовательность действий, и обращения к предметам, имеющим символический смысл, и связанная с ними речевая последовательность. Считая, например, обряд таким текстом, выраженным семиотическим языком культуры, мы выделяем в нем три формы, три кода или три стороны языка – вербальную, реальную (предметную) и акциональную (действенную)» [12, с.15–16].

В отмеченном ключе рассмотрим суггестивный текст как феномен языка и культуры. *Суггестивность* (от лат. suggestio «подсказывание, внушение, намек») понимается нами как воспринимаемое без критической оценки активное воздействие текста на воображение, эмоции, чувства слушателя посредством образных, символических, цветовых, ритмических, звуковых и т. п. ассоциаций. При исследовании суггестивной функции языкового знака особый интерес представляют тексты некоторых малых фольклорных жанров, выступающих как отражение традиционной духовной культуры народа. К таким текстам, характеризующимся устойчивостью, клишированностью, магичностью, высокой степенью суггестии, относятся, в частности, заговоры, приметы, идиоматика народного календаря природы, детские страшилки, которые можно рассматривать как зафиксированные в языке стереотипы сознания этноса. В этих стереотипах отражаются не только суеверия, обычаи, народные ритуалы, но и регламентированные формы коммуникации.

Общность текстов таких, на первый взгляд, несопоставимых жанров, избранных в качестве предмета анализа (заговора, приметы, идиоматики народного календаря природы, страшилки), видится нам в некоторых их существенных характеристиках. Все указанные тексты имеют целью воздействие на адресата, не предполагающее рациональной оценки содержания, которое принимается как нечто данное (См. замечание В. Я. Проппа о характере восприятия фольклорного действия: «Для действий, описываемых в фольклоре, не требуется указания на причины этих действий или, говоря языком поэтики, не требуется мотивировок. Мотивировки могут быть но повествователь <и слушатель> их не ищет и требует их» [7, с.96].).

Подобное воздействие текстов объясняется следующими их особенностями:

Во всех этих текстах содержится описание типовых ситуаций, обладающих культурно значимыми смыслами.

Основным элементом культурного содержания текстов является регламентация, выступающая в качестве части прогноза и предписывающая адресату определенные действия «postfactum» с учетом описанной в тексте ситуации.

Прогноз представляет собой описание типизированного результата типизированной ситуации.

Интерпретация полученной информации осуществляется с учетом существенных для адресата соотношений пропозиций.

Оценка, основанная на народной аксиологии, учитывающая в большей степени не индивидуальный, а коллективный опыт рефлексии по поводу прототипических ситуаций, как правило, в вербальной части текста не представлена.

Другими словами, онтология анализируемых суггестивных текстов формируется представлением о наличии реальных или возможных ситуаций, как правило, приводящих к ограниченному кругу результатов, оцениваемых как благоприятные/неблагоприятные для участников ситуации при условии выполнения/невыполнения ими определенных действий в определенное время в определенном месте.

Когниции, структурируемые каждым из типов суггестивного текста, характеризуются определенным способом представления (организации) информации, формируются определенной моделью ментальной деятельности.

Так, способ представления информации в народном календаре природы – «говорящие» названия дней, которые можно рассматривать как «культурные знаки», а их совокупность как своего рода «культурный текст» [Толстая 1994]. Это в полной мере соотносится с основными постулатами лингвокультурологии, поскольку каждое из названий в отдельности в свернутом виде представляет информацию о традициях крестьянской культуры, а народный календарь природы в целом создает особое пространство, в котором по законам традиционной духовной культуры смоделирована «прагматика народного быта». Ср. в этой связи замечание С. М. Толстой о том, что

«определенную структурную или прагматическую функцию имеет, как правило, не индивидуальный, конкретный текст, а класс или тип текстов, обладающих общими семантическими и формальными (структурными) признаками» [11, с.96].

Когниции, структурируемые приметой, можно представить в виде трех типов:

а) приметы-прогнозы, логическая модель которых содержит модальность возможности и соотносится с грамматическими категориями будущего времени и условного наклонения. Ср., например: *Будешь волосы на полу оставлять или по двору разбрасывать – голова заболит // Не зашивай ничего прямо на себе – память можешь зашить // Если кто за обедом, не доев своего ломтя хлеба, возьмется за другой или отломит кусок от другого, то кто-нибудь из близких оголодает или будет терпеть нужду*. Лингвокогнитивная структура подобных примет может быть представлена в виде формулы «Если ... – то ...», то есть примета содержит следующую информацию: если есть (было, будет) то-то (описывается типизированная ситуация), то будет (может быть) то-то (описывается возможный, ожидаемый результат). При этом отмеченная модальная рамка в формальной структуре текста может быть имплицитной, но логически легко выводимой;

б) приметы-констатации, логическая модель которых содержит модальность детерминированной закономерности и соотносится с грамматическими категориями настоящего (соотнесенного и не соотнесенного с моментом речи) и прошедшего времени. Ср., например: *Ножик туп – хозяин глуп, скатерть черна – хозяйка глупа // Кто сидя от безделья ногами болтает, тот черта качает // Падающая звезда означает, что ангел за душой усопшего полетел*. Лингвокогнитивная структура таких примет может быть представлена в виде формулы «То-то означает то-то». При этом условно-временные отношения между частями текста ослаблены и на первый план выходит значение вневременности, постоянности, обусловленное причинно-следственными отношениями означаемого (типизированной ситуации) и результата;

в) приметы-регламентации, логическая модель которых содержит модальность необходимости, обязательности и соотносится с грамматическими категориями настоящего и будущего постоянного, временной неопределенности, выражаемой глагольным инфинитивом, или императивности. Ср., например: *В Благовещение нельзя девицам косы заплетать: своего дома не будет // Если зеркало разбилось, надо немедленно его выбросить // Нельзя, чтобы за столом было тринадцать человек, не садись тринадцатью*. Слову *нельзя* в народном сознании соответствует понятие *грешно*, выступающее в примете в качестве семантического эквивалента-табу: *Порядочным людям грешно купаться после Ильина дня (20 июля), а после Ивана постного (29 августа) грешно уже всякому, даже и сорванцу*. Лингвокогнитивная структура примет такого типа может быть представлена в виде формул: «Если ... – надо ...», «Нельзя ... – иначе ...». В эту модель семантически вписываются и приметы типа: *В среду и в пятницу не сватаются*. Формально правая часть (результат) отсутствует, однако импликатура выводится в опоре на культурную коннотацию, связанную с конкретными днями недели: среда и пятница – постные дни, предполагающие отсутствие пищевых излишеств, традиционно сопровождающих русский обряд сватовства.

Прагматика всех текстов одинакова и понятна: исполнение или неисполнение предписания, содержащегося в регламентирующей части текстов, соотносится с собственно прогнозом – благоприятным или неблагоприятным исходом описываемой ситуации. При этом «для установления полного взаимопонимания между отправителем и получателем недостаточно лингвистически оформленного сообщения. Для слушателя необходима опора, которую он находит в таком существенном экстралингвистическом факте, как «пресуппозиция». Пресуппозиция охватывает все то, что должно иметься в сознании получателя лингвистически оформленного сообщения, все то, что лежит за пределами этого сообщения, имея, однако, к нему определенное отношение,

и что может гарантировать правильное и исчерпывающее понимание сообщения» [8, с.7].

Народный календарь природы

По характеру информации можно выделить несколько типов «культурных знаков» текста народного календаря природы:

а) названия, фиксирующие характерные особенности природных явлений: *23 января. Григорий Летоуказатель*. Это название содержит следующую культурологическую информацию: зимний день, соотносимый по определенным (в данном случае метеорологическим) характеристикам с летним, указывает на погодные условия, служит своего рода метеорологическим прогнозом. Ср. народные приметы, связанные с этим днем: Если выпадет иней в этот день – лето будет сырое и холодное, если будет ветер с юга – лето будет грозное. *31 января. Афанасий Ломонос*. Ломонос – береги нос. Если выпадет иней в этот день – лето будет сырое и холодное, если будет ветер с юга – лето будет грозное. Если в этот день в полдень солнце – весна будет ранняя. Если в морозную погоду закат солнца чистый – морозы будут и дальше. Такого рода культурная информация основана на регламентированной «парности» времен года, не случайно в народных календарях природы отмечается, что «... одно время года определяется по другому, а каждый месяц составляет пару с противоположным ему месяцем второго полугодия. По характеру погоды декабрь, январь, февраль соответствуют июню, июлю, августу, март, апрель и май – сентябрю, октябрю, ноябрю, и наоборот» [4, с.7];

б) названия, указывающие на время начала обряда, праздника: *24 сентября. Федора осенняя*. В году отмечают две Федоры: одна весенняя, другая – зимняя (12 января). Одна с грязью «подол подтыкает», другая – со стужей «платком рыло закрывает». На Федору лето кончается, осень начинается. *1 марта. Утро года. Утро весны*. Со времени принятия христианства был принят мартовский стиль летоисчисления, то есть год стал начинаться 1 марта – месяца празднования Пасхи. Март считался первым месяцем в году. Отсюда метафорическое обозначение начала через образ утра. Такая культурная информация основана на древней традиции представления временных отрезков, когда «все циклы мифологического времени: день, месяц, год, эпоха – воспроизводят, моделируют друг друга, построены по одному принципу. ... Стречение дня в народной традиции ... связано со строением века. ... День и год членятся на аналогичные отрезки» [15, с.127];

в) названия по роду деятельности людей. *18 марта. Конон Огородник*. Считали, что если в этот день начинать «пахать огород» (хотя бы сделать несколько лунок), то «огород будет добр и овощей будет много». *18 мая. Ирина – Рассадница*. В период с 18 по 25 мая принято рассаживать капусту. Заниматься этим по обычаю могут только женщины. «Если посадит овощи мужик, то они зацветут, но не дадут плода». Культурная информация отмеченного типа базируется на прагматичности народного календаря природы, когда каждый день был связан с определенным видом хозяйственных работ и ориентирован на поддержание (создание) благополучного быта;

г) названия, отражающие связь календарно отмеченного дня с нечистой силой. *2 марта. Федор Тирон. Кикимора*. Кикимора – звукоподражание от «хи-хи». О названии Кикимора в народе говорят по-разному: это и хозяйка дома; и жена домового или лешего; и уродливая старуха маленького роста; и девка с длинными черными волосами, белым лицом и черными глазами. Она живет и в доме, и в бане, и на гумне. Она может быть вредной, но может помогать людям [14]. *10 марта. Тарасий Кумоха*. Кумоха. Слово с затемненной внутренней формой. Эвфемистическое обозначение лихорадки через термин родства. Считалось, что с этого дня на людей нападала Кумоха – вешняя дрема. Сон валит слабых с ног, все время хочется спать. Тарасий за-прещает спать днем, иначе нападёт Кумоха. Есть и другое название, связанное с другим персонажем низшей демонологии, – Кумоха. Считалось, что с этого дня опас-

но спать вечером. Говорили: «кто спит под вечер, тот наспит Кумаху». Кумаха – лихорадка. Культурная информация этого типа связана с древней языческой обрядностью, направленной на достижение сакральной гарантированности каждого производимого человеком действия;

д) названия дней, связанные с именем Христа, Богородицы и других христианских святых. Как правило, такие названия сопровождаются в народном календаре природы элементами жития святого, в честь которого назван день, с описанием «чудесных» событий, связанных с обретением именуемым персонажем святости. *14 марта. День памяти святой преподобной мученицы Евдокии. 7 апреля. Благовещение Пресвятой Богородицы.* Культурная информация, фиксируемая данным типом названий дней, является наиболее сакрально насыщенной и стереотипизированной: такие номинации являются в основном мемориальными и не выполняют функции типового указателя на род предписываемых занятий (правда, в последнем случае любая работа запрещалась) или на характерные особенности выделенного дня. В ряде случаев поэтому один и тот же день народного календаря природы имеет несколько названий, данных по разным признакам. Так, одно название может быть дано по особенностям природных явлений, отмечаемых в этот день, другое – по имени святого мученика или одно – по виду трудовой деятельности крестьянина, характерной для данного дня, другое – по имени святого, покровительствующего этому виду деятельности, и т. п.

В страшилке все определяется набором фабульных ходов, которые основаны на оппозициях, где все явления действительности принадлежат к определенному полюсу: запрет – его нарушение (для завязки сюжета), свой – чужой (кульминационная встреча действующих лиц или смена пространства, в котором происходит действие), жизнь – смерть, добро – зло (вариант финала зависит от победы одного из двух), прогноз – нарушение прогноза (для квазистрашилок). Набор наиболее употребительных оппозиций ограничен.

Анализ суггестивных текстов позволяет сделать следующие выводы.

В синхронном плане эти тексты характеризуются относительной устойчивостью, которая обеспечивается не только речевыми (языковыми) клише, но и повторяющимися ситуациями, формами и содержанием текстов, обусловленных общекультурными традициями. Ср.: «Когда речь идет о ... «пророческих» жанрах фольклора (сонниках, афоризмах, быличках, пословицах), и темы, и смыслы максимально универсальны, объективны, насколько могут быть объективны народные представления, отраженные в фольклорных текстах» [9, с.27]. Так, заговоры и приметы представляются застывшими структурами, наполненными устойчивыми формулами с относительно стабильным лексическим составом. Лингвистическая рефлексия над этими структурами обнаруживает в них глубинный мифопоэтический смысл. Языковые средства конституировали основные параметры взаимодействия макро- и микрокосма (природы и человека), важные, с точки зрения носителей архаического сознания, приемы воздействия человека на окружающий мир, ибо языческое мировидение определялось верой в магическую силу слова – наименования предмета, действия, явления, – тождественного магическому действию (ритуалу, обряду). Устойчивость текста страшилки определяется в большей степени не ее лексическим составом, а набором сюжетов и фабульных ходов, фиксированным составом действующих лиц и элементов хронотопа.

Другое свойство суггестивного текста – вариативность, которая проявляется в выборе лексического наполнения структур, в наборе символов, традиционных мотивов (*Мотив* – «исторически сложившаяся содержательная единица, обладающая структурообразующими свойствами» [2, с.111].), значимых для данного этнокультурного пространства. В качестве ограничителя вариативности выступает функция текста.

Большинство суггестивных текстов характеризуется ритуализованностью – непременно включением текста в ритуал его исполнения. Так, обязательными усло-

виями существования страшилки являются детская аудитория дошкольного или младшего школьного возраста, рассказ только в темноте, желательно в замкнутом пространстве, в отсутствие взрослых, произнесение текста с устрашающей интонацией и т. п. Произнесение текста заговора детально регламентировано ритуалом (обрядом), который выступает в данном случае как некая социальная память (Ср.: «Традиция в устном жанре есть традиция образа мысли разных поколений» [9, с.31] = «культурная память» [3].) о морально-этических, национально-культурных, культовых и других представлениях русского народа.

Маркером суггестии текста, содержащего культурно значимую информацию, является не только форма языкового знака, но и семантический потенциал ритуала, в который включен вербальный текст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. Лингвистика текста // Текст: аспекты изучения семантики, прагматики и поэтики. – М., 2001. – С. 168-175.
2. Восточнославянский фольклор: Словарь научной и народной терминологии / Отв. Ред. К. П. Кабашников. – Минск, 1983.
3. Гаспаров Б. М. Язык. Память. Образ: Лингвистика языкового существования. – М., 1996.
4. Круглый год. Русский земледельческий календарь / Сост. А. Ф. Некрылова. – М., 1989.
5. Купина Н. А. Принципы лингвистического анализа художественного текста. – Свердловск, 1977.
6. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М., 1996.
7. Пропп В. Я. Поэтика фольклора. – М., 1998.
8. Реферовская Е. А. Лингвистическое исследование структуры текста. – Л., 1983.
9. Садова Т. С. Народная примета как текст: лингвистический аспект. – СПб., 2003.
10. Слюсарева Н. А. Введение // Аспекты общей и частной теории текста. – М., 1992.
11. Толстая С. М. К понятию функции в языке культуры // Славяноведение. – 1994. – № 5.
12. Толстой Н. И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М., 1995.
13. Храпченко М. Б. Текст и его свойства // Вопросы языкознания. – 1985. – № 2.
14. Шуклин В. В. Русский мифологический словарь. – Екатеринбург, 2001.
15. Юдин А. В. Русская народная духовная культура. – М., 1999.

КУЗНЕЦОВА И. В.

ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОПИСАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «НЕЧИСТАЯ СИЛА»

Семантическое поле «Нечистая сила» отражает в себе стереотипы восприятия демонологических персонажей носителями языка. В сознании людей нечистая сила предстает в различных ипостасях: антропоморфные, зооморфные, фитоморфные существа, атмосферные явления, отсутствие облика и др. При этом для каждой ипостаси характерны специфические свойства. Например, на персонажей, представленных антропоморфно, проецируются типы отношений, занятия и привычки, характерные для людей, свойства их характера. Однако нередко один и тот же персонаж может быть представлен в разных обликах: например, *Леший*. 1. Антропоморфное существо: «седой старик в звериной шкуре и с большой клюкой в руке» [4, с.200]. 2. Зооморфное существо: «Леший может предстать оленем или ягнчком». 3. Атмосферное явление: «Таюже Леший может уподобиться вихрю на дороге» [4, с.200]. 4. Фантастический, загрязненный облик: «Верхняя половина тела человека, на голове козы уши, рога и борода. Ниже пояса – козлиное туловище» [3, с.297]. *Водяной*. 1. Антропоморфное существо: «Водяного представляли черным человеком огромного роста и

с длинными волосами» [4, с.59]. 2.Фантастический (контаминированный) облик: «чаще всего его представляли в облике мужчины с отдельными зооморфными чертами: гусиные лапы вместо рук, рога на голове, хвост. Имеются описания Водяного в виде безобразного старика, опутанного тиной, с большой бородой и зелеными усами, тело покрыто чешуей, между пальцами рук перепонки» [4, с.59].

Причины столь разного «оформления» одного и того же мифологического персонажа в сознании носителей языка кроются в характере пралогического мышления, которое нашло отражение в разных формах языческих (мифологических) представлений о сверхъестественных силах (тотемистических, анималистических и т. д.).

В лингвистике существуют разные модели описания языковых фактов. Системно-функциональная модель предполагает выделение в структуре значения языковой единицы сем и определение их статуса (Васильев Л. М., Стернин О. А.); определение иерархии сем, нейтральных и стилистически маркированных, а также определение типов системных отношений единиц лексико-семантического уровня.

Ономазиологическая модель предполагает описание группы имен через принципы, способы и средства номинации и отнесение их к определенному ономазиологическому классу (Голев Н. Д., Рут М. Э., Торопцев И. С. и др.).

Когнитивная модель предполагает выявление способов представления концепта в языковых знаках и определение механизмов и стратегий этого представления (Баранов А. Н., Добровольский Д. О., Кубрякова Е. С., Рахилина Е. В. и др.).

Психолингвистическая модель предполагает построение ассоциативных полей и выявление в них ядра и периферии, т. е. актуальных и неактуальных ассоциаций, связанных с понятием, лежащим в основе данного ассоциативного поля (Залевская А. А., Караулов Ю. Н., Леонтьев А. А., Фрумкина Р. М. и др.).

Этнолингвистическая модель предполагает объединение лингвистического и этнографического компонентов для создания определенной модели интерпретации, которая ориентирована на отражение национально-культурных стереотипов сознания, связанных с восприятием (и шире функционированием) единиц отдельных фрагментов лингвокультурного пространства (Толстой Н. И., Толстая С. М., Топоров В. Н., Иванов В. В., Березович Е. Л. и др.).

В последнем ключе мы и представим нашу схему описания. За основу мы берем модель, разработанную Виноградовой Л. Н., Толстой С. М. [1], т. к. считаем ее наиболее полной и продуктивной для описания персонажей демонологии, т. к. имеем дело с вымышленными образами, несущими в себе тайну, определенную загадку, которую человеку не под силу до конца понять. Данная модель ориентирована на интерпретацию самой техники номинации, имеющейся в языковой системе. Но в большей степени в ней представлены фольклорные материалы (*характерные мотивы*: свадьба мифологического персонажа, смерть мифологического персонажа, драки, шабаши, похищение светил, стихий; *жанры*: поверья, былички, заговоры, сказки, песни, запреты, проклятия, клятвы, легенды, предания, формулы запугивания, обман детей), отражающие стереотипы народного сознания; элементы описания этнографических реалий (*локусы*: место постоянного пребывания (жилое, нежилое, мифическое пространство), место временного пребывания на земле, место появления, путь проникновения, место исчезновения, место контактов с человеком; *обряды и ритуалы*: вызывание, приношения, посвящения, способы распознавания, обереги, способы нейтрализации, запретные действия и их мотивировки; *генезис*: демонологизация покойников, демонологизация живых людей, животных, превращение (сознательное, в результате колдовства), возвращение, самопроизвольное появление, контакты с нечистой силой (в результате сожительства, рождение от мифологического персонажа); *образ жизни* (склонность к метаморфозам, характерные занятия, привычки, функции: вредить, помогать, наказывать).

Приведем пример описания персонажа нечистой силы по данной модели.

Домовой.

Имена собственные: доможил, дедушка, хозяин, хозяйнушко, суседко, жировик, настань, лизун, домовик.

Интерпретация, оценка: домовой имеет неоднозначную оценку в произведениях УНТ: «Домовой обычно добрый. Он предупреждает о пожаре. Но он может и разгневаться, если не согласен с порядком ведения хозяйства, недоволен ссорами в семье. Своими беспорядками и неумолчным шумом может выжить людей из дома» [4, с.99].

Ипостаси: 1. Антропоморфное существо: «Домовой обычно невидим, но может показаться людям в облике живого или умершего хозяина дома, в виде черного человека, или маленького старика с длинными, спутанными волосами и бородой, иногда без бровей. В различных сказаниях домовой представлен и маленьким, сплошь покрытым шерстью человеком, который некогда замерз, или маленьким лохматым белым существом, неопределенного вида» [4, с.98]; 2. Зооморфное существо: «Домовой способен принимать облик лохматого медведя, коровы, бычка, собаки, кошки и даже крысы, зайца, белки, змеи, лягушки» [4, с.99]; 3. «Домовой может подобно пенатам показаться в виде тени на стене» [4, с.99].

Социальный статус: характеристика внешнего облика.

Пол: мужской « Маленький старик с длинными спутанными волосами и бородой» [4, с. 98].

Возраст: старый (см. выше).

Рост: маленький.

Телесные аномалии: «иногда без бровей» [4, с. 98], «голова человечья, но с маленькими рожками, сзади – хвостик» [3, с.131].

Нагота: «Всегда ходит ...босой» [4, с.98].

Волосной покров: обычно домовой «с длинными спутанными волосами, бородой», но также может быть представлен «сплошь покрытым шерстью человеком» или «лохматым белым существом неопределенного вида» [4, с.98].

Характеристика одежды: «ходит в коротком смирном зипуне, а по праздникам в синем кафтане с алым поясом, летом тоже в одной рубаше» [2, с.16].

Цветовая характеристика: «По цвету шерсти может быть рыжим, черным или белым» [3, с.131].

Головной убор: «Увидеть домового в шапке – дурное предзнаменование, так как он всегда ходит с непокрытой головой» [4, с.98-99].

Дополнительные характеристики: «Домовой один из самых озорных демонов, любит проказничать, шутить» [3, с.143]. «Одна из наиболее замечательных его черт – необыкновенная живучесть. Домовой не только наследовал некоторые признаки древних божеств, но и сам стал родоначальником множества более мелких местных духов [3, с.152].

Взаимоотношения мифического персонажа.

1. «Поединок между бесом (огненным змеем) и домовым, но змей обычно остается победителем, т. к. домовой боится огня» [3, с.138].

2. Количественная характеристика: «У домовых есть семья, хотя многие утверждают, что он совершенно одинок. Некоторые считали, что домовой, имея вид хозяина, женат и у его супруги домани – столько же детей, сколько у хозяина» [3, с.138]. «В каждом доме всегда один домовой, но иногда их оказывается больше: двое, трое. Это происходит в двух случаях: во-первых, когда колдун по чьей-либо злой воле напустит в дом чужого домового; во-вторых, когда, переезжая в новый дом, возьмут с собой своего домового, а там уже есть старый домовый. Иногда злой соседский домовый, завидуя добродушному, потихоньку прокрадывается во двор и чем может вредит соседу. От драк и ссор домовых падает скот, болеют люди, случаются пожары. Примирить домовых почти невозможно, чужой – всегда враг; спасая себя от несчастий, домохозяин должен выгнать чужих, оставив только своего [3, с.147].

Генезис: «Домовые – предки рода, проклятые богом на определенный срок, не принятые землей. Домовой обречен служить нескольким поколениям своих потомков, причем каждый раз со смертью хозяина он принимает образ покойного» [3, с.131].

Локус: место постоянного пребывания – жилое пространство: дом. «Домовой – мифологический покровитель и хозяин дома. Чаще всего обитает под печной или в подполье, но именно в том углу, где находится печь. Может быть за печью, на печи, под печным столбом, под печным порогом, на чердаке возле мусора» [4, с.98]. «Может показаться в виде тени на стене» (там же). «Домового можно увидеть через три бороны составляемых вместе шалашиком так, чтобы человек находился внутри» [3, с.141].

Время: «Домовой хозяйничает исключительно по ночам, а где бывает днем – это неизвестно» [2, с.18].

Свойства, способности, пристрастия.

1. Способность к метаморфозам. «Домовой способен принимать облик лохматого медведя, коровы, быка, собаки, кошки, зайца, белки, змеи, лягушки» [4, с.99]. «Домовой показывается в разных образах: монахом, предсказывающим спящим судьбу, свиньей, катающийся по двору на лошади, страшилищем покрытым грубой шерстью, седым стариком с длинными волосами и бородой, маленьким дедушкой с белой бородой, высоким черноволосым мужчиной, похожим на хозяина дома» [3, с.131]. «Он может привидеться охаживать сена, собакой, гадюкой, кошкой» (там же).

2. Пристрастия к условиям: «Домовой не любит зеркала, не терпит сорок, даже мертвых» [2, с.19].

3. Отношение к еде: «Угощение для домового – маленькие хлебцы и даже водка, голубец, маленькие булочки и лепешки, нарочно для домового испеченные, горшок кэши» [3, с.137].

4. Психические свойства: «Если не получит гостинца, способен разозлиться», «Может беситься 30 марта», «Начинает тосковать не весть по чему» [4, с.99].

Характерные занятия, действия, привычки.

Звуковые: «Когда дому грозит беда, начинает стонать, плакать под печкой или гудеть басом в трубе» [4, с.99]. «Говорит домовый редко, сообщая о будущем звуками, жестами, а если и речью, то похожей на шелест листьев, или завывание ветра» [3, с.133]. «Если домовый схачет, песни играет, пляшет, подыгрывая себе на гребенке – быть свадьбе, если плачет, стонет, охает в избе – к покойнику, к смерти хозяина; перед чумой, пожаром и войной домовые выходят из села и воют на выгонах; треск в заднем углу избы – домовый кого-то выживает; постоянные удары, стоны, стук с разных сторон – к разорению, несчастью, выселению хозяина из дома [3, с.153].

Речевые: «домовой иногда бранится чисто по-русски, без зазрения совести» [2, с.18].

Бытовые, образ жизни. «Домовой заботливый, рачительный хозяин. Он метет, скребет и все перебирает по ночам в доме; во дворе холит скотину, чистит скребницей. Если не хватает корма, может принести его с чужих сеновалов. Особенно любит лошадь, у которой хвост и грива рассыпаны мелкими кудрями, а шерсть лоснится. Если лошадь ему не по нраву, то обижает ее, не дает есть, мучает, свивает гриву в колтун, может загнать ее во время ночной езды. Он может разгневаться, если не согласен с порядком ведения хозяйства, недоволен ссорами в семье. Рассерженный домовый вытаскивает из печки кирпичи, бьет посуду. Своими беспорядками и немолчным шумом может выжить людей из дома. Он может беситься 30 марта с утра до полуночи. Беснованье объясняли тем, что он просыпается и не узнает домашних. По другим вариантам, начинает тосковать «не весть по чему», с него спадает старая шкура, на него находит чума, в это время он страстно хочет жениться. Он разбрасывает в доме вещи, во дворе – сани и телеги, лишает коров аппетита, забивает лошадей под ясли, перекусает всех собак, постоянно подкатывается под ноги к хозяину,

стараясь, чтобы тот упал» [4, с.99]. «Домовой склонен к блуду и соперников не потерпит» [3, с.139].

Функции и предикаты.

1. Функции: *помогать*: «Он метет, перебирает в доме, холит скотину» [4, с.99]; *вредить*: «Вытаскивает из печки кирпичи, бьет посуду, разбрасывает в доме вещи» [4, с.99]. «Мог обменять ребенка у матери в течение первых недель от рождения» [3, с.154].

2. Предикаты: *перебирает, ухаживает, разбрасывает, помогает, бьет, душит, гладит, чистит, шумит.*

Объекты, адресаты и реципиенты.

1. Домашние животные: «Особенно любит лошадь. Любимицами являются также кошка, собака и козел (по др. вариантам, он боится козла)» [4, с.99].

2. Люди: «Своими беспорядками и неумолчным шумом может выжить людей из дома» [4, с.99].

Модусы.

1. Перемещение в новый дом в лапте: «Из-под печки в лапоть насыпали золы и приговаривали: «Домовой, домовой, не оставайся тут, а иди с нашей семьей» [3, с.150].

Коммуникация с мифологическим персонажем.

1. Вызывание, чтобы заключить договор о дружбе: «В глубокую полночь хозяин выходил во двор, вставал лицом к месяцу и произносил: «Хозяин, стань передо мной как лист перед травой, ни черен, ни зелен, но таков, каков я. Я принес тебе красное яичко». Домовой являлся в человеческом облике и, получив красное яйцо, становился спокойным. О свидании с ним он требует хранить тайну, если мужик проболтается, то домовой доведет его до самоубийства или сожжет избу». [3, с.144].

2. Приношения, посвящения, кормление.

«Чтобы домовой не перевелся; бросали за печку мусор» [4, с.99]. «Существовал обычай угощать домового 25 января. Ему оставляли на ночь на загнетке горшок каши и приговаривали: «Хозяин – батюшко, побереги скотинку» или «Домовишко – дедушко, всех пои, корми овечушек, ладь ладно, гладь гладко и стели мягко». «В полночь домовой выходит и кушает, после чего весь год может быть добрым» [4, с.99]. «Перебираясь в новый дом, должно, перекрестившись в красном углу, оборотиться к дверям и сказать: «Хозяин домовой, поедem в дом со мной» [4, с.99]. «Подбирали масть скотинки под цвет шерсти домового, которую угадывали по цвету волос домохозяина; разбрасывали во дворе табак и говорили: «Домовой – соседюшка любимую скотинушку голубь и ласкай». Боловали домового мелкими подарками: старинной копеейкой, разноцветными лоскутками, мишурой, блестящими» [3, с.146].

3. Обереги, способы нейтрализации.

«Разбушевавшегося домового усмиряли обмоченной в дегте метлой. Также использовали колдовские средства: «В полночь приглашенный колдун зарезал петуха, выпуская кровь на голик (венчик без листьев) и подметал в избе и во дворе с причитанием до первых петухов». 30 марта (или 1 апреля), когда домовой бесится с утра и до полуночи, соблюдали обычай обманывать друг друга – хитрость и ловкость Будто бы помогали водить за нос домового. Удачливому и не подверженному обману человеку домовой не мог повредить» [4, с.99-100]. «Можно наказать домового с помощью кнута, обязательно нового, не намазанного дегтем. Можно было просто оговорить домового, он посердится, но шалить перестанет. С целью усмирения домового крестьяне кропили святой водой все углы избы и дворе, вешали в конюшне медвежью голову, убитого ястреба или сороку, зарывали перед жильем череп козла, окуривали дом и хлев медвежьей или козьей шерстью, затыкали в щели дома козью шерсть или чертополох» [3, с.143].

Характеристика источников сведений о мифологическом персонаже.

Демонологема взята из фольклорных жанров (былички, предания); при описании домового использовался материал словарей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова Л. Н., Толстая С. М. К проблеме идентификации и сравнения персонажей славянской мифологии // Славянский и балканский фольклор. Верования. Текст. Ритуал. – М., 1994. – С.14-16.
2. Даль В. И. О повериях, суевериях и предрассудках русского народа. – СПб., 1994.
3. Русский демонологический словарь / Под редакцией Новичковой Т. А. – СПб., 1995.
4. Шуклин В. В. Русский мифологический словарь. – Екатеринбург, 1995.

ЛАВРОВА Т. Б.

НЕРАЗРЫВНОЕ ЕДИНСТВО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

В процессе коммуникации между представителями различных культур возникает конфронтация их языков, ценностей, принципов, убеждений и норм. Эта конфронтация может быть как источником враждебности, так и источником знания и даже взаимной пользы. Причиной взаимонепонимания может быть как ошибочная интерпретация вербальных и невербальных сигналов коммуникантов, так и культурные барьеры. Первоначально в любой межкультурной коммуникации всегда происходит процесс (само) идентификации, разделение на «Мы» и «ОНИ», человек сознательно позиционирует себя в системе координат своего и чужого.

Под межкультурной коммуникацией вслед за Герхардом Малецке (Maletzke), и И.И. Халеевой можно понимать совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам, которые не только принадлежат к разным культурам, но и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность «партнера» [15, с.37; 7, с.11].

Следовательно, необходимым условием адекватного участия в межкультурной коммуникации является овладение межкультурной компетенцией, то есть умением правильно ориентироваться и адекватно вести себя в ситуациях межкультурного общения.

Составляющими межкультурной компетенции являются: языковая компетенция, адекватное понимание знаков невербального поведения, представление об образе, стилях жизни и ценностях родной и «неродной» культуры. Так компоненты триады: язык – культура – коммуникация существуют в неразрывной связи. Еще В. Гумбольдт полагал, что знание какого-либо языка уже является познанием соответствующей культуры, так как каждый язык выражает определенную исторически обусловленную субъективную культуру.

Языков в мире много, значит и столько же мировоззрений, которые эти языки отражают. Но многообразие культур может свидетельствовать также о том, что невозможно отразить многообразие мира при помощи только одного какого-либо языка.

Поэтому обучать другому языку – это, согласно позиции В. Гумбольдта, передавать иноязычную культуру, пользуясь языковыми средствами изучаемого языка [цит. по 12, с.9], ведь уже в самой природе языка заложены «негласные правила, которые говорят нам, как быть личностью среди других личностей, т. е., как думать, как чувствовать, как хотеть (и как действовать согласно своему хотению), как добывать или передавать знания и, что важнее всего, как говорить с другими людьми. Правила подобного рода обычно являются для данной культуры специфическими (в большей или меньшей степени), ... они сопоставимы и доступны пониманию в контекстах разных культур» – продолжает тему взаимоотношения языка и культуры А. Вежбицкая [2, с.394].

Так, по определению К. Леви-Стросса, язык это и продукт культуры, и ее важная составляющая часть, и условие существования культуры, «и если мы хотим понять, что такое искусство, религия, право, может быть, даже кухня и правила вежливости, мы должны их рассматривать как коды, формируемые сочетанием знаков по образцу языковой коммуникации» [14, с.39].

Обладая «культурной памятью», сам язык воздействует на формирование коллективной ментальности носителей языка, например, отношение к еде (пространству, времени) «внушается» вместе с усвоением языка. Обладая смысловой самостоятельностью, слова-наименования не могут быть правильно истолкованы вне соотношения с фактами культуры [6]. Например: русские расстояния не всегда дают возможность точно определить время на дорогу, отсюда в русском языке имеют место выражения: *подъеду часам к шести, до города что-то около 60 километров* и прочее [3, с.234]. Такие конструкции, отражающие сложные взаимоотношения времени и пространства, вызывают удивление у иностранца и требуют пояснений для изучающих русский язык как иностранный.

Так язык непосредственно участвует в двух процессах, связанных с картиной мира. Во-первых, в его недрах формируется языковая картина мира – один из наиболее глубинных слоев картины мира у человека. Во-вторых, сам язык выражает и эксплицирует другие картины мира человека, которые через средство специальной лексики входит в язык, привнося в него черты человека и его культуры. При помощи языка опытное знание, полученное отдельными индивидами, превращается в коллективное достояние, коллективный опыт [4, с.11]. В наше время высказывание о том, что любой язык несет отпечаток культуры и менталитета, становится аксиомой.

При этом национальная культура и национальный язык как жизненная среда для ее представителей часто естественны и незамечаемы подобно воздуху, в силу чего большинство социогуманитарных наук склонны переносить свои объяснительные принципы и познавательные схемы на других, т. е. «судить других по себе», в то время как для успешной межкультурной коммуникации следует уметь распознавать и анализировать «свое» и «другое», не превращая «другое» в заведомо «чужое», а значит враждебное, пугающее или смешное.

В последнее время для обозначения всего «другого», «чужого», «незнакомо» из области социокультурного поведения в межкультурном общении стали пользоваться термином «лакуна», который пришел в межкультурную коммуникацию из психолингвистики. Согласно определению немецкой исследовательницы А. Эртельт-Фит, занимающейся исследованиями в области сопоставления культур (русские-немцы), под лакунами в межкультурной коммуникации понимаются *элементы другой культуры, которые противоречат собственному опыту и способам его объяснения и поэтому затрудняют носителей другой культуры, т. е. так называемые пробелы в межкультурном общении; они варьируют от относительно стабильных до контекстуальных значений, они связаны с некоторыми конкретными условиями и перспективами взаимодействия* [9, с.173].

Поскольку в основе мировосприятия и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем, то сознание человека всегда этнически обусловлено (то, что у каждого народа своя система восприятия, мышления, поведения и эмоций зависит и от разных условий прохождения социализации). Все это находит отражение и в языке.

Так, например, в России почти не ведется работа по повышению статуса и самосознания людей, испытывающих социальное неравенство. Отсюда и бедность выражения данной стратегии в русском языке. Вместе с тем в Европе и в Соединенных Штатах Америки в настоящее время многие уже боятся быть избалованными в нарушениях так называемой политической корректности, главным образом в высказываниях, которые могут прозвучать обидно для женщин, калек, людей с другим цветом

кожи или национальных меньшинств. Людям, пользующимся «обидной» лексикой пока еще не грозит тюрьма, но становятся все более частыми случаи, когда им предъявляются дорогостоящие иски, или их даже увольняют с работы или перестают звать в гости.

Особенно ярко проявляется культурно-этнический код в речи ораторов: азиатский оратор идентифицирует себя с общими интересами своей аудитории, и речь такого оратора как бы лишена индивидуальности. Он скорее отражает представления группы о своем благе, чем свой собственный взгляд, и иногда может даже жертвовать своим мнением. В Америке, напротив, мнение индивида очень важно, и поток индивидуальных мнений буквально захлестывает американское радио, телевидение и печать – там уважаемый человек тот, кто твердо стоит на том, во что он верит лично. Азиатский оратор пользуется речью полной словесных фигур и высоких слов, цитирует Коран, Веды, древних философов, американец подкрепляет свои взгляды новейшими данными исследований и опросов общественного мнения [8, с. 52].

Знаково-символическим способом оформления ситуационных коммуникативных взаимодействий, неким «культурным кодом» является также речевая составляющая этикета: мы часто замечаем, что встречающиеся в один день неоднократно американцы и англичане говорят друг другу: «Hi!», «Hello!», что не является типичным для россиян, немецкое «Auf Wiederhören» не имеет аналога в русском этикете телефонного разговора, немецкое «ade» не эквивалентно русскому «прощайте!».

Для анализа *образа себя и образа другого* в рамках межкультурного общения используется термин-символ, взятый из американской культурной антропологии, где культура понимается как система содержательных символов: «это формы представлений, основанные на личном опыте, конкретное воплощение идей, способов вести себя, мнений, верований и устремлений, которые могут быть рассмотрены только в контексте их применения. Культура состоит из символов, т. е. из «способа понимать мир», и в меньшей мере из «техник проживать жизнь» [11, с.17].

Если ограничить символ рамками культуры, он может быть отнесен к стереотипизированным явлениям, характерным для любой культуры: принято считать, что немцы, например, отличаются «трудолюбием, прилежанием, пунктуальностью, бережливостью, рациональностью, организованностью, педантичностью, скептичностью, серьезностью, расчетливостью, стремлением к упорядоченности» в то время как русские – непредсказуемые, душевные, противоречивые, безрассудные и пр. [5, с.24].

Считается, что американцы гораздо более открыты в высказывании своих намерений и взглядов, в то время как азиаты и арабы закрыты. Восприятие и интерпретация мыльных опер в Тунисе, например, будет совсем другой, чем в Германии или США. Даже такая фундаментальная категория как бедность и ее причины только в европейских рамках понимается и воспринимается по-разному: в Италии – это несправедливость, а в Англии причиной бедности называется лень [10, с.6].

Таким образом, когда в процессе межкультурной коммуникации культуры языки вступают в диалог, то становятся очевидными явления, на которых до этого внимание не заострялось. Эту закономерность подчеркивал еще М. М. Бахтин, отмечая: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами свои стороны, новые смысловые глубины» [1, с.335].

Следовательно, в процессе любой межкультурной коммуникации мы получаем возможность «увидеть себя глазами других», понять суверенность и уникальность, в первую очередь, своего образа жизни, а затем и образа жизни других, глубинное различие духовных основ своей и чужой культуры.

А что касается адекватного понимания «другого» в межкультурной коммуникации, необходимо, кроме овладения интеркультурной компетенцией, уметь, прежде

всего, идентифицировать себя с собственной культурой и языком, а затем проявить психологическую готовность к общению с людьми других взглядов, стилей и образов жизни, толерантность к этому «другому», и тогда взаимопонимание в межкультурной коммуникации будет достигнуто.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. / Отв. ред. М. А. Кронгауз. – М., 1997.
3. Красильникова Л. В. Обучение русскому языку иностранных филологов: вчера, сегодня и завтра // Вестник МГУ. – 2001. – № 6. – С.233–244.
4. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Поставалова и др. – М., 1988.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М., 2001.
6. Носова Е. Г. К проблеме связи номинативных средств языка с внеязыковой действительностью: немецкая традиционная рождественская выпечка как особый код описания мира и человека // Вестник МГУ. – 2001. – № 6. – С.171-180.
7. Халева И. И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской академии образования. – 2000. – № 1. – С.11-18.
8. Ситарам К. С., Когделл Р. Т. Основы межкультурной коммуникации// Человек. – 1992. – № 2. – С. 52-64.
9. Эртельт-Фит, Астрид. Школьный обмен как форма культурно-специфического опыта // Языковое сознание: формирование и функционирование / Отв. ред. Н. В. Уфимцева. – М., 1998. – С.171-185.
10. Buttjes, Dieter: Interkulturelles Lernen im Englischunterricht In: Fachunterricht. 1/1991, 2-7.
11. Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. – Frankfurt am Main, 1995.
12. Hüllen, Werner: Interkulturelle Kommunikation – was ist das eigentlich? In: Fachunterricht 1992. – Nr.3. – 9-11.
13. Kiel, Ewald: Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens./ Forum. – 2001. – Nr. 1. – 10-20.
14. Levi-Strauss, C: Rasse und Kultur. In: Derselbe: Der Blick aus der Ferne. München: Fink, 21-52.
15. Maletzke, Gerhard: Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. – Opladen, 1996.

МИЛЬКОВА О.В.

ВЫСКАЗЫВАНИЯ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ О РОДНОМ ЯЗЫКЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО УРОВНЯ УЧАЩИХСЯ

«По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о культурном уровне, но и о его гражданской ценности. Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку», – писал К.Г. Паустовский. И это действительно так. Многие русские писатели XVIII – XIX веков не только сыграли важную роль в становлении, развитии и утверждении норм литературного языка, но и непосредственно выступали с лингвистическими концепциями и языковыми программами, были авторами языковедческих работ, занимались составлением словарей.

Высказывания писателей о языке создают удивительно емкую картину русской словесной культуры XVIII – XIX веков, дают возможность представить, как тот или иной художник слова в разные периоды развития языка определял особенности его

состояния и эволюции, воспринимал происходящие в языке изменения, какой видел роль языка в жизни общества.

Использование высказываний русских писателей и поэтов дают возможность сделать более разнообразными уроки русского языка, стилистики, риторики и словесности, способствуют воспитанию у учащихся внимательного отношения к слову, любви к языку как величайшему достоянию народа.

Особый вклад в развитие русского языка внес М.В. Ломоносов. Являясь страстным ревнителем его чистоты, выдающийся русский ученый и поэт утверждал, что чистота стиля зависит от «основательного знания языка», чему способствует «изучение правил грамматики». Результатом работ Ломоносова над упорядочением и обобщением грамматических правил русского языка явилась «Российская грамматика» – первая не только описательная, но и нормативная грамматика русского языка (все предшествующие грамматики представляли в качестве предмета описания и изучения язык церковно-славянский). Наконец, крупным шагом вперед в деле разработки русского синтаксиса явилось «Краткое руководство к риторике» (1743) – развернутая теория предложения, которой до Ломоносова не занимались русские грамматики.

«Язык, которым Российская держава великой части света повелевает, по ее могуществу имеет природное изобилие, красоту и силу, чем ни единому европейскому языку не уступает. И для того нет сомнения, чтобы российское слово не могло приведено быть в такое совершенство, каковому в других удивляемся» [1, с.92]. «Красота, великолепие, сила и богатство российского языка явствует довольно из книг, в прошлые веки писанных, когда еще не токмо никаких правил для сочинений наши предки не знали, но и о том едва ли думали, что оные есть или могут быть» [2, с.582]. Актуальным и в наши дни представляется высказывание о том, что в «нынешние веки хотя нет столь великого употребления украинского слова, а особливо в судебных делах, каково было у древних греков и римлян, однако в предложении Божия слова, в исправлении нравов человеческих, многих политических поведении, коль оное полезно, ясно показывает состояние тех народов, в которых словесные науки процветают». Бережное отношение к русскому языку, умение видеть в нем «великолепие ишпанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатство и сильную в изображении краткость греческого и латинского языка» позволяет Ломоносову сделать вывод о том, что если же мы что-то не можем выразить на русском языке, так виноват не язык, а мы – «не искусство владеющие им» [1, с.91–92].

Обсуждение высказываний Ломоносова на уроках русского языка, литературы, риторики в 8-9-х классах позволяет показать, как широту лингвистических интересов поэта, так и выявить конструктивные возможности языковых средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ломоносов М. В. Краткое руководство в красноречию // Ломоносов М.В. Полн.собр.соч. Т.7. – М., 1950 – 1955.
2. Ломоносов М. В. О нынешнем состоянии словесных наук в России // Ломоносов М.В. Полн.собр.соч. Т.7. – М., 1950 – 1955.

МИХАЙЛОВА Т. Б.

МУЗЕЙНЫЙ САЙТ КАК УСЛОВИЕ КОММУНИКАЦИИ С ИСТОРИЧЕСКИМ ПРОШЛЫМ

Процесс компьютеризации музеев начался еще в 1960-е гг., и пионером в этой области являются музеи США. В начале этого десятилетия американский ученый Дэвид Вэнс воспользовался услугами вычислительной машины, установленной в одном из университетов, с целью обработки данных о небольшой коллекции музея.

В России (точнее – в СССР) музеи начали использовать компьютеры для решения своих специфических задач с середины 1970-х гг. Пионером применения компьютеров в музеях в нашей стране является Я. А. Шер, который еще в 1976 г. создал в Государственном Эрмитаже базу данных по фрагментам коллекции античной бронзы.

Этот период (1960-1970-е гг.) можно назвать историческим. Его результатом стало создание машинных каталогов фрагментов отдельных коллекций. Работы, проводившиеся в эти годы, не получили широкого развития в силу финансовых, технических и организационных причин. Тем не менее, создание экспериментальных машинных каталогов сыграло свою роль и послужило трамплином для серьезных разработок в дальнейшем.

С начала 1980-х гг. наступает период планомерного создания и внедрения компьютерных систем в музеях. Именно в эти годы были проведены серьезные исследования, направленные на создание компьютерных баз данных о памятниках истории и культуры.

В 1985 г. по поручению Министерства культуры СССР была разработана концепция создания Автоматизированной информационной системы (АИС) о музейных коллекциях. С самого начала предполагалось, что система должна быть организована по иерархическому принципу (АИС для отдельных музеев; для групп музеев, объединенных по тематическому или региональному принципу; на государственном уровне). По существу, это была первая модель государственной информационной музейной сети.

Одним из первых в стране приступил к планомерной работе по компьютеризации Центральный музей Революции СССР.

В первой половине 1990-х наступает новый этап: на смену программ для обработки текстов приходит технология мультимедиа, позволяющая представить не только текстовые данные, но и изображения, звук, видеофрагменты, анимацию. Это позволило существенно расширить области применения компьютеров в музейной деятельности. Практически все музеи мира в той или иной степени используют сегодня эту технологию.

Сегодня все большее внимание музейные специалисты уделяют проблеме компьютерной коммуникации. Музеи (в том числе и небольшие региональные) получили доступ в ИНТЕРНЕТ. С появлением новых средств коммуникации открылись и новые, недоступные ранее, возможности: электронная почта, новостные разделы сайтов, телеконференции и многое другое. Следует отметить, что успехи российских специалистов в этой сфере весьма значительны: сервер «МУЗЕИ РОССИИ» по праву считается одним из лучших в мире.

Тема музейного сайта заслуживает отдельного разговора.

Основная задача сайта – поддержка имиджа музея. Также как и в годовом отчете, на сайте важно подать образ музея как современного и активного учреждения. Помимо представительской роли сайта важна его образовательная роль. Лучшие из зарубежных музейных сайтов содержат разделы для детей. Эти разделы разрабатываются специалистами, работавшими до прихода в музей в школе и знающими нужды учителей и интересы учеников.

Собственный сайт открывает перед музеем дополнительные возможности для презентации своих коллекций. Резко интенсифицируется процесс обмена профессиональной информацией. Увеличивается возможность привлечения недостающих ресурсов извне музейной системы. Представительство музея начинает оказывать влияние на его развитие, сайт может превратиться в экспериментальную площадку для музейного проектирования, место разработки различных музейных моделей.

Сайты чрезвычайно разнятся по своему уровню, как техническому, так и содержательному. Кроме того, их информационное наполнение и постоянная техническая поддержка требуют значительных организационных усилий и материальных затрат.

В настоящее время большинство музейных сайтов (не только российских, но и за-

рубежных) представляют собой краткий путеводитель по музею, иногда дополненный возобновляемой информацией с музейного автоответчика.

Типовая структура отечественного музейного сайта такова: 1. Информация о возможности посещения. 2. История музея. 3. Постоянная экспозиция музея. 4. Коллекция и отдельные предметы. 5. Выставки. 6. Научная информация. 7. Образовательные программы.

В первом разделе «*Информация о возможности посещения*» даются телефоны для справок, почтовый адрес. Многие музеи этот раздел дополняют интерактивными схемами проезда к музею и его филиалам (если таковые имеются).

В *историческом* разделе содержится информация о истории создания музея, его основателях. Здесь же могут размещаться и документальные фотографии с запечатленными историческими выставками, портретами основателей музеев и др.

Следующий раздел, посвященный презентации *постоянной экспозиции музея* – это интерактивные схемы музейных зданий и виды экспозиционных залов. Пользователь имеет возможность через детально проработанные поэтажные планы выйти в интересующий его раздел экспозиции, ознакомиться с общим видом зала, а в отдельных случаях и с панорамой экспозиции в технологии Surround Video, позволяющей виртуальному посетителю «осмотреться вокруг» и «подойти» к заинтересовавшей его картине. Этот раздел музейного сайта имеет серьезное психологическое значение; именно он формирует эффект присутствия, обогащает информационный ряд пространственным ощущением, дает чувство посещения конкретного музея.

Если же виртуального посетителя заинтересуют отдельные произведения, то ему следует обратиться к разделу «*Коллекции музея*». Не надо забывать, что этот раздел, прежде всего, презентация основных коллекций и отдельных знаменитых произведений, а не альбом и не каталог собрания. В некоторых сайтах он состоит из позальных списков художников и названий произведений (на сайтах художественных музеев), но многие музеи размещают пояснения специалистов и экспертов, научную информацию, а также большое количество изображений. Лидером в этой области является Музей изобразительного искусств в Сан-Франциско, положивший на свой сайт 65 тысяч изображений.

В разделе «*Научная информация*» («*Отделы и службы*», «*Сотрудники*») можно найти как поименные списки заведующих всех подразделений, так и справки о научной деятельности и списки публикаций научных сотрудников музеев.

Показ *выставок* на web-страницах преследует две цели. Первую из них можно назвать презентационной, вторую – ретроспективной. Многие музеи выносят анонсы текущих и ближайших выставок прямо на главную страницу, другие размещают перечень выставок, прошедших с начала текущего года, в рубрике «Архив выставок», третьи – создают специальные разделы, освещающие историю выставочной деятельности (например, ГМИИ им. А. С. Пушкина ведет историю выставочной деятельности с 1914 г.).

Наиболее удручающее впечатление на российских музейных сайтах производит раздел «*Образовательные программы*». В лучшем случае это добросовестные изложения экскурсий по музею и его разделам и информация о различных формах работы музея с детской и юношеской аудиторией. Дело полезное, но к дистанционному обучению с использованием телекоммуникационных технологий отношения явно не имеющее.

А простейшие закономерности здесь давно известны:

1. В 1980-е годы сменялась мотивация посещения музея – если в доперестроечный период в музей приходили за знаниями, то в наше время в музей приходят проводить досуг.

2. Доля тинейджеров среди виртуальных посетителей музейных сайтов существенно выше, чем среди реальных посетителей музеев, следовательно, правило «про-

свещай, играя» становится еще более актуальным.

То немногое, что сделано в этой области – заслуга не музейных педагогов, а программистов. В качестве примеров можно назвать постоянно меняющиеся Puzzle в сайте «Музеи России» и круговые панорамы в технологии Surround Video имеющиеся в нескольких музейных сайтах, в том числе, и в сайте ГМИИ им А. С. Пушкина. Это, пожалуй, все...

Особенно странной описанная ситуация выглядит на фоне мощной индустрии детских развлекательно-образовательных программ в зарубежном Интернет.

Подводя итог рассмотрению уже накопленного отечественного и зарубежного опыта представления в Интернет музейных материалов, можно заключить следующее. 1. Каждый современный музей должен быть представлен в глобальных информационных сетях. Мотивов для этого уже сегодня более чем достаточно, во всяком случае – для того, чтобы осмысленно идти на расходы, связанные с созданием полноценного музейного представительства в мировой компьютерной сети. 2. Фиксируя и признавая достижения и преимущества, которые получили музеи, уже создавшие свои представительства в Интернет, необходимо отметить наличие проблем, которые пока еще не нашли своего достойного разрешения в рамках рассматриваемого направления деятельности. Наиболее существенные из них: проблема грамотной постановки целей (зачем мы создаем сайт); проблема отбора предоставляемой через Интернет музейной информации (что мы хотим и что не хотим показывать); проблема выбора адекватных форм представления музейной информации (сайт – не книга и не информационный бокс, у него свои законы построения); проблема профессионализма команды разработчиков.

НЕКИПЕЛОВА И.М.

СУДЬБА ГРЕЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАННЫХ МЕТАФОР В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Огромную роль в формировании образной системы русского литературного языка сыграли заимствованные из греческого языка через переводную литературу христианские символы и метафоры, преобразованные на славянской почве в символы, которые в дальнейшем могли быть источником семантических изменений в слове (В.В. Колесов, Д.С. Лихачев). Попадая на славянскую почву, греческие заимствованные символы получали дальнейшее развитие не только в церковно-книжной сфере через толкование символа, но и в сфере среднего стиля социально значимой и профессионально ориентированной литературы, сыгравшего с принятием христианства важную роль в формировании литературного языка. Именно памятники юридической, деловой, бытовой и эпистолярной письменности отражают взаимодействие церковнославянского и разговорного стилей.

С принятием в Древней Руси христианства язык обогатился библейскими символами, которые наложились на уже существующие представления славян и начали переосмысливаться с точки зрения русской ментальности. Произошла «собственно ментализация; иначе говоря, переосмысление заимствованных символов посредством словесных образов собственной культуры» [3, с.198]. В результате столкновения и наложения двух культур – древнерусской (языческой) и греческой (христианской) – народные представления славян и заимствованные библейские символы взаимодействовали друг в друга, создавая сложную картину образов. Этот процесс приводил к постепенному разрушению символов. «Совмещение объемов понятия при нерелевантности содержания понятия давало возможность для дальнейшего развития символа и его укоренения в славянской ментальности. Происходило это на основе метонимических переносов, обслуживавших именно это предметное значение слова, а непосредственным результатом стало – разрушение семантического синкретизма имени и создание слов «широкого» значения» [3, с.264].

Слова БЕЗДНАЕ ГЛУБЕННАЕ ПРОПАСТЬЕ АМАЕ ТЪМАЕ СЕНЬ имели в греческом языке сходное символическое значение. Во многих текстах они символизируют ад и употребляются с эпитетами, характеризующими ад:

и СОУДѢТЬ НАМЪ ТЪМАЕ и ШГНѢ и СЪЛААЗНѢ и КАЗНН БОЖИ (Устав новгородского князя Всеволода Мстиславича купеческой организации церкви Ивана на Опоках. XIII в.) [2, с.162];

и КАКОВУЮ ПРОПАСТЬ ГЛУБОУАНШУЮ ДНАВОЛЕ СУПОСТАТ НАШѢ САМОВЛАСТНѢ и ВОЛЮ НАШУ ННЗЛААУНТ и ВРЕБАЕТ (Третье послание Курбского Ивану Грозному. XVI в.) [7, с.104];

РАЗУМѢН ЖЕЕ БЕДНННКЕ ОТ КАКОВЪА ВЪСОТЪ и В КАКОВУ ПРОПАСТЬ ДУШЕЮ и ТЪЛОМ ШЕЛЪ ЕЕН (Первое послание Ивана Грозного Курбскому. XVI в.) [7, с.26];

а ТОГО ЕЩЕ АЗЪ НЕ ВЪДАХЪЕ ЕЖЕ ОНИ ПОСАЖЕНЪ ВО ННЗНА НАМЪ ГЛУБОУКННА (Послание дьякона Федора Иванова из Пустозерска «братиям», «сродникам» и сыну Максиму. XVII в.) [8, с.492];

и ЗЪБЫСТЪСНА НА ННХЪ СЛОВО ПРОРОЧЕСКОЕ РОБЪ НЗРЪ и НИКОПА и ВЛАДЕТЪСНА БЪ НАМУ Е ЮЖЕ СОДѢЛА (Послание дьякона Федора Иванова из Пустозерска «братиям», «сродникам» и сыну Максиму. XVII в.) [8, с.491];

ТОТ ВРАГ ЛУКАВОМ МНОГО НАДО МНОЮ КАЗНЪСТВОВАА и ВЪСѢМЕ СТОНАЩНМ В ВЪ РЪЕ РАИЕТ НАМУ и ЦАРЕВЪМ СЕРАЦЕМ МУТНТ ПШЕЛЪТННТН К ТНААУШННТ ПЖЕЛЪРЪТ ПЪАНШЪТ ПЪАЗПЪ Н ПЪРЪПЪННМ ТШТ ШТ ПЪПЪНННТНА 1666) [8, с.487].

Эти же слова могли вступать в метафорические отношения в греческом языке. Например, слово ГЛУБЕННАВ в сочетании с некоторыми конкретными существительными обозначало «значительность, глубину, усложненность содержания»:

ВЪ ГЛАБЕННЕ МНОГОСТРАПЪТЪННХЪ ННХЪ КНННГЪ (Похвала киевскому в. кн. Свято-славу Ярославичу. 1073) [9, с.21];

ВЪ ГЛУБЕННЕ МНОГОСТРАПЪТЪННХЪ ННХЪ БЪНННГЪ ПРЕМЪЖАРААГО ВАСНАА (Выходная запись писца дьяка Иоана о написании им Изборника киевскому в.кн. Святославу Ярославичу и Похвала заказчику. 1073) [9, с.26]

Слово ГЛУБЕННАВ в сочетании с род. падежом некоторых отвлеченных или абстрактных существительных могло обозначать «значительную степень проявления чего-либо (названного существительным)»:

АЗЪ ЖЕ ННЗНѢ НЗНЕМОГАЮ УМОМЕ ВО ГЛУБЕННУ ВПАД ОМНЕННА
(Послание Федора Карпова Максиму Греку. К. XV- н. XVI вв.) [6, с.502].

«Слово глубина последовательно развивало значения общего смысла... Дальнейшее развитие со-значений невозможно в этой лексеме, поскольку ряд метонимических переносов, осуществленных на протяжении нескольких веков существования письменной культуры в ее традиционной форме, полностью заполнил семантическое пространство между исходным конкретным значением славянского слова и вызывающим весь этот ряд семантических приращений отвлеченно символическим его значением» [3, с.211].

Слово ЕЗНА могло употребляться в значении «неисчерпаемая глубина; неизмеримость, несметность чего-либо» (названного отвлеченным или абстрактным существительным):

и ПРНГЛАГОЛУН и СННА ТАКОВЪМЪ ОТЪ БЕЗУМННА ВАНЕГО и ДЕРЗОСТН НЕОПАСН ВЪННАЕ КАКО НЕ УСТРАШНТЕСНА ВЪ ТОЛНКУ ЕЕЗАНУ СЕБЕ ПОГНЕБЕЛН ПОРНУТН (Послание страдальца христового отца Авраамия к христолюбцу некоему, и свидетельство о времени последнем. XVII в.) [8, с.507];

ННЗНѢ ВО АКУЮ ЕЕЗАНУ ГЛУПСТВА и БЕЗУМНА РАЗВРАЩЕННА РАДНПРНСКВЕРННХЪ МАНАЖКОВ ТВОИХЪ СОБЛАЕУЕН ЕЕН и ПАМАТН ЗДРАВЪ АНШЕН. Третье послание Курбского Ивану Грозному. XVI в.) [7, с.96].

«Образ Бездны в религиозной символике, связанный с представлением о крутом обрыве, подкрепляется глубоко лежащим в человеке страхом падения, внезапной утраты точки опоры» [10, с.98].

В тех же значениях употреблялись слова

тѣмъ сѣнь пропасть ровъ пучинае потоки шветъ въздѣти настраши
ѣмъ соудъ прѣдъ тѣмъ аггелъ (Устав князя Владимира о десятинах, судах и людях церковных (синодальная редакция, крестининский извод. Список XV-XVI вв.) XII в.) [2, с.39];

мно подобаетъ вамъ нашимъ государемъ и насъ заслужашихъ во тѣмъ гордостн и сѣни смертнѣе прелестн тѣснѣннѣе ласкорѣзства и ласковѣрднѣе просвѣщати (Послание Ивана Грозного в Кирилло-белозерский монастырь. XVI в.) [8, с.144];

ѣжъ егда церковь твою телесную оскверниши разлунными нечистотами не по паче же пнѣтограднѣе гнѣмостн пропасти и ннѣмъ бесчестнѣннѣмъ и нечреуеннѣмъ злодѣнствѣи напроказиши (Третье послание Курбского Ивану Грозному. XVI в.) [8, с.102];

много бо в нихъ окрѣпѣши падшихъ и возставшихъ и страждущихъ рукъ и помощи подавшихъ и отъ рѣа согрѣшеннѣа мнозѣмъ возбѣжшихъ (Первое послание Ивана Грозного Курбскому. XVI в.) [8, с.32].

Слова пучинае потоки и глубина могли употребляться с возможной положительной коннотацией. Хотя надо отметить, что это скорее исключение, чем правило в употреблении этих слов, так как все они в исходных заимствуемых текстах характеризовались отрицательной коннотацией:

аще бо и паче ушла песка морскаго беззаконнѣа мнозѣе не надеюсѣа на мнозѣе благоутробнѣа божиѣе можетъ пучною мнозѣи (воемъ) потопити беззаконнѣа мнозѣа (Третье послание Курбского Ивану Грозному. XVI в.) [7, с.96];

беззлагодарство бо врагъ есть душеи испражненне добродѣтелиѣе снѣмъ душевнѣмъ разстоенне добродѣтелиѣе пагубѣа и вѣтръ жгѣмъ изсѣшаа и стѣннѣи мнозѣи росу благоутробнѣа и потоки благодѣи смѣшана (Послание Федора Карпова Максиму Греку. К. XV - н. XVI вв.) [6, с.508].

Отличительной особенностью приведенных выше образований является присущая им единая схема построения:

существительные безднае глубинае пропасть амае тѣмъ сѣнь. Род. п. некоторых отвлеченных и абстрактных существительных, позволяющая сопоставлять несоотносимые понятия посредством метафоры на основании их внутреннего сходства. Впоследствии древнерусский язык воспримет эту схему для создания собственных по происхождению метафорических образований.

Подобные образования могли вступать в антонимические отношения. Так, например, антонимичным по значению метафоре пучина мнозѣи является образование крупницы мнозѣи: не желаю крупницы твоѣи мнозѣи (Послание Аввакума царю Федору Алексеевичу. XVII в.) [8, с.538].

Слова калькировались не в качестве словарной лексической единицы, калькировалось слово в определенном контексте и воспринималось древнерусскими авторами как синтаксически и фразеологически устойчивые конструкции (формулы), поэтому в составе любой конкретной формулы отражалось лишь одно из возможных значений греческого слова. Впоследствии этот процесс путем столкновения других значений славянского эквивалента, но в составе других формул приводил к развитию метафорических значений.

Несомненно, после заимствования структуры метафоры схема построения наполнилась русским содержанием. Здесь важно наблюдение, согласно которому в древнерусском языке «заимствуется не модель, а отдельные слова, образованные по какой-то модели. Закрепление в языке большого количества слов,

имеющих одинаковую структуру, дало возможность выделить структурные типы. Сначала это были структурные типы только заимствованных слов, но позднее по этому образцу стали образовываться исконно русские слова, не являющиеся кальками. Теперь можно говорить о заимствовании модели в целом» [1, с.188]. Таким образом, происходило заимствование моделей метафор: и слов, и составных конструкций.

Несомненно, собственно русскими по происхождению метафорами являются авторские образования, утратившие символические связи с христианским вероучением. Так, у Н.С. Лескова мы встречаем следующие метафоры: У других людей не так: Гейне вспоминал про портного, который «был художник» и «имел идеи», а дамские платья работы Ворт и сейчас называют «художественными произведениями». Об одном из них недавно писали, будто оно «сосредоточивает бездну фантазии в шнипке» (Н.С. Лесков. Тупейный художник. 1861) [4; Т. 12, с.372].

Я очень рад! Ведь у нас «борьба наша не с плотию и кровию, а с тьмою веков, – с духами злобы, живущими на земле». Мы ведем войну против тьмы веков и против духов злобы, а они гонят нас и убивают, как раньше гнали и убивали тех, которые были во всем нас лучше (Н.С. Лесков Томление духа. 1890) [4; Т. 12, с.397].

Еще раз подчеркнем: важную роль в формировании литературного русского языка сыграло заимствование христианских символов и греческих метафор в составе переводных текстов. С одной стороны, раскрытие христианского символа происходило в результате метонимических переносов посредством знакомых, традиционных для славян образов. С другой стороны, заимствование образцов создания метафор позволило сопоставить конкретные и абстрактные понятия, в результате чего происходило постепенное разрушение символа и формирование метафоричности текста и сознания. Некоторые конструкции создания метафор были восприняты русским языком, послужили для образования собственно славянских метафор и впоследствии стали своего рода типом литературной техники.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вялкина Л.В. Греческие параллели сложных слов в древнерусском языке XI-XIV вв. // Лексикология и словообразование древнерусского языка – М., 1966. – С. 154–188.
2. Древнерусские княжеские уставы XI-XV вв. – М., 1976.
3. Колесов В.В. Философия русского слова. – СПб., 2002.
4. Лесков Н.С. Собрание сочинений в двенадцати томах Т. 12. – М., 1989.
5. Лихачев Д.С. Историческая поэтика русской литературы. – СПб., 1999.
6. Памятники литературы Древней Руси. Конец XV-первая половина XVI века. – М., 1984.
7. Памятники литературы Древней Руси. Втор. пол. XVI века. – М., 1986.
8. Памятники литературы Древней Руси: XVII век. Кн. II. – М., 1989.
9. Столярова Л.В. Свод записей писцов, художников и переплетчиков древнерусских пергаментных кодексов XI-XIV вв. – М., 2000.
10. Уилрайт Ф. Метафора и реальность // Теория метафоры. Сб. ст. – М., 1990. – С. 82 – 109.

НИКОЛАЕВ Е. В.

РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ КАК ФОРМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Известно, что проблема межкультурной коммуникации является одной из наиболее актуальных проблем в настоящее время. Для этого существует достаточно много причин. Одна из них – продолжающийся процесс сближения и взаимодействия различных стран и культур на различных уровнях, практически во всех сферах жизнедеятельности людей, и как следствие этого – все более увеличивающееся количество

контактов на межкультурном уровне. В таких условиях перед преподавателем встает задача социально адаптировать учащихся и научить их общаться в социокультурной сфере. Обучение общению в социокультурной сфере представляет собой обучение устному общению прежде всего, а последнее, как известно, является одной из актуальных и сложных проблем современной методики.

Поскольку обучение общению должно быть направлено на реализацию в речи коммуникативных намерений, то для достижения указанной цели весьма важно создание и использование речевых ситуаций на занятиях, поскольку ситуация в значительной мере определяет речевое поведение коммуникантов.

Создание подобных ситуаций в реальном общении диктуется самой жизнью, в учебных же условиях реально существует только одна ситуация – учебная, когда преподаватель и обучаемый общаются с целью научить и научиться чему – либо. В реальной жизни человек общается совсем в иных обстоятельствах, отсюда вытекает необходимость создания естественных ситуаций в учебном процессе. Поскольку ситуация в учебном процессе должна быть максимально приближена к естественным условиям, ее содержание должно отражать не только все присущие языковые особенности, но и экстралингвистические средства, характеризующие ситуацию с точки зрения межкультурной коммуникации.

Общеизвестно, что существует несколько типов общения, и, в соответствии с этим, условно выделяют несколько видов ситуаций по степени их приближения к реальным: во-первых, это ситуации на основе общения, имитирующего реальное. Имитирующее общение необходимо, так как оно не только готовит к свободному общению, давая образцы реализации наиболее распространенных коммуникативных намерений в речевых актах, но и знакомит с социокультурным аспектом коммуникации, что очень важно. Обучаемые знакомятся с языковыми средствами, закрепленными за определенными речевыми актами. Именно ситуации, созданные на основе имитирующего общения, закладывают основы коммуникативной компетенции обучающихся.

Следующий тип общения – симулятивное общение – предназначен для воссоздания в учебных условиях актов реальной коммуникации. Создаются ситуации, подобные реальным, и обучаемые выступают в них в разных социальных ролях, изображая, как правило, вымышленных персонажей. Это может быть некая обобщенная роль (учитель – ученик, родитель – ребенок), так и вымышленный конкретный персонаж. Акт общения мотивируется интересом к содержанию изображаемых сцен, желанием хорошо сыграть свою роль, фантазией, духом соревнования.

Именно симулятивное общение обучает естественному общению, так как при этом проигрываются разнообразные ситуации реальной действительности, и коммуниканты сами определяют свое ролевое поведение, а это необходимо в дальнейшем при межличностных контактах, особенно в межкультурной коммуникации.

Наиболее ценными в отношении межкультурной коммуникации являются ситуации на основе аутентичного общения. Подлинное аутентичное общение возможно и на учебном занятии, если обсуждаются актуальные и интересные для учащихся вопросы и проблемы. В этом случае учащийся высказывается от своего лица, исполняя любую присущую ему роль. Преподаватель берет на себя роль организатора общения либо одного из его участников. Немаловажным является тот факт, что все участники общения равноправны. Каждый выражает свое личное мнение, говорит о том, что его интересует. Содержанием речевых ситуаций на основе аутентичного общения может быть любая проблема реальной жизни. Например, обсуждение и принятие решения по какому-либо конкретному вопросу, дискуссии по социальным, морально-этическим, политическим и другим вопросам. Например, планы на будущее, отношения с родителями, друзьями и пр. Успешное осуществление речевой ситуации как важнейшей

формы межкультурной коммуникации может быть достигнуто путем систематической работы, используя различные типы общения.

РОДИН О. Ф.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В начале нового тысячелетия в мировом образовательном процессе возникает и широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях природосообразности, культуросообразности и индивидуально-личностного развития. Появляются новые парадигмы образования, в которых педагогическая действительность отражается с помощью нового языка науки. В научный оборот входят такие понятия как образовательное пространство и образовательный регион, поликультурная информационная среда, образовательные технологии и другие.

Данные тенденции свидетельствуют о том, что основным методом проектирования и развития образования становится культурологический подход, ориентирующий систему образования на диалог с культурой человека как ее творца и субъекта, способного к культурному саморазвитию.

Проблема поликультурного образования приобретает свою актуальность и сложность в полиэтническом и многонациональном российском обществе. Складывается новая образовательная ситуация, для которой характерно усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка, обучение, развитие наряду с русско-национальным двуязычием. Все большую значимость в обучении и воспитании приобретают идеи народной педагогики, растет влияние религии на формирование самосознания личности. Происходящие в образовательной среде процессы создают опасные для формирования личности предпосылки этнокультурной изоляции.

Сегодня мировая культура выглядит многоликой панорамой национальных культур. Культура XXI века видится как мировой интеграционный процесс, в котором происходит смешение различных этносов и этнических культур. В результате человек в современной социокультурной ситуации находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей, воспитания толерантных отношений между людьми, принадлежащими к различным этносам, конфессиям, расам. Именно поэтому проблема формирования межкультурной компетенции и образования в контексте диалога культур привлекает все большее внимание отечественных педагогов.

В настоящее время языковое образование в России рассматривается как поликультурное, полилингвальное пространство, основополагающими принципами которого является языковой и культурный плюрализм. В сферу языкового образования включен национально-региональный компонент, который позволяет учитывать народные традиции, самобытность, этническую культуру отдельно взятого народа с тем, чтобы реально осуществлять диалог культур.

Сближение стран и народов, усиление их взаимодействия – важнейшая закономерность развития современного общества. Глобализация мира с ее противоречивыми явлениями, имеющими тенденцию к усилению, выдвигает перед образованием сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, формирования умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей и рас. Важно научить молодежь наряду с развитием собственной национальной культуры понимать и ценить своеобразие других культур, воспитывать ее в духе мира и уважения всех народов. Решение этой задачи требует соответствующей подготовки педагогов, работающих в сфере образования и воспитания молодежи.

Вследствие этого идеи образования и обучения в контексте диалога культур, формирования межкультурной компетенции, которые не являются продуктом только современной жизни, а затрагивались и разрабатывались многими выдающимися учеными в прошлом, становятся весьма актуальными.

Российская педагогическая энциклопедия рассматривает обучение в контексте диалога культур как важную часть современного образования, способствующую усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем [5, с.102].

В начале XXI века не возникает сомнения в актуальности социокультурного образования, его достойном месте в теории и практике воспитания подрастающих поколений, необходимости активной разработки и уточнения целей, задач, функций, содержания, технологий этого важного компонента общего образования.

Глубокие изменения в мире и российском обществе требуют новых подходов к интернациональному воспитанию, которые может обеспечить обучение в контексте диалога культур при условии творческого осмысления накопленного опыта. В педагогическом процессе важно создать такие условия, в которых ученик начинает соотносить себя не только со своей этнической общностью, но и с другими культурными группами, испытывать соучастие, симпатию, стремление найти способы взаимодействия, желание сотрудничать с людьми, несмотря на имеющиеся различия. Диалог носителей различных культур в многокультурном образовательном пространстве позволяет осознать необходимость руководствоваться в своей деятельности гуманными мотивами.

Цель обучения в контексте диалога культур состоит в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований [4, с.120].

Из этой цели вытекают конкретные задачи данного вида обучения: глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа, что является непременным условием интеграции в другие культуры; формирование у обучающихся представления о многообразии культур в мире и России, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности; создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов; развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур; воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Содержание данного вида обучения отличается высокой степенью междисциплинарности, которая позволяет рассматривать проблемы образования в составе учебных дисциплин разных циклов.

Каждая этническая общность имеет право самостоятельно определять содержание и формы включения подрастающего поколения в деятельность по освоению собственного культурного опыта. В логике обучения в контексте диалога культур целесообразно знакомить обучающихся с историей, художественным искусством, традиционными ремеслами своего народа в контексте культурного развития России и мира. Это позволит более четко определить роль и место родной культуры в общечивилизационном процессе, не допустить самоизоляции этноса, обеспечить единое культурное и образовательное пространство и в конечном счете способствовать расширению социальной мобильности личности [1, с.86].

Другое направление межкультурной коммуникации, обучения в контексте диалога культур – приобщение учащихся к языкам и культурам народов, проживающих как в России, так и за рубежом. Владение русским языком как языком межнационального

общения расширяет образовательные, научные и культурные перспективы личности, приближает к культурным, научным и техническим достижениям России и мира.

Обучение в контексте диалога культур средствами соизучаемых языков (языка межнационального государственного общения, родного и иностранного языков) является необходимым условием для подготовки к межкультурному общению [3, с.18].

Под межкультурным общением понимается функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным континентальным, региональным, национальным и этническим сообществам, а также субкультурам.

Однако оно может быть эффективно лишь в том случае, если этот тип образования осуществляется с учетом таких принципов, как принцип дидактической культуросообразности, принцип диалога культур и цивилизаций, принцип доминирования методически приемлемых проблемных культуроведческих заданий [3, с.19].

Принцип диалога культур и цивилизаций обращает внимание педагогов на необходимость анализа аутентичного материала с точки зрения потенциальных возможностей его использования при моделировании такого культурного пространства, погружение в которое строится по принципу расширяющегося круга культур и цивилизаций. Безусловно, данный принцип предполагает также, что при формировании культурного пространства в условиях иноязычного общения используется культуроведческий материал о родной стране, который позволяет развивать у обучающихся культуру представления родной культуры на иностранном языке в иноязычной среде.

Процесс изучения неродной культуры вряд ли можно признать эффективным в полной мере, если он приводит лишь к формированию у обучаемых конкретных культуроведческих представлений о странах изучаемых языков, народах, но не стимулирует формирование и развитие у школьников и студентов стратегии по изучению любой другой культуры, которая может представлять для них личностный интерес.

Реализация трех вышеназванных главенствующих принципов проходит активнее при обучении иноязычному говорению и, в частности, при обучении диалогической речи, так как она является своеобразным ориентиром, направленным на осуществление межкультурной коммуникации.

Сопоставление элементов культуры другой страны со знанием своей культуры дает возможность получить подтверждение идеи многообразия культур, уяснить особенности культурных проявлений, обусловленные спецификой экономического, политического и социального развития, принять эти особенности как данность, учитывать их во взаимоотношениях с носителями других культур, испытывать чувство уважения к культурным достижениям другого народа, сопричастность к его проблемам и трудностям, стремление к культурному сотрудничеству с зарубежными странами. Существенную роль в поликультурном образовании, готовящем молодых людей к жизни в XXI веке, играет изучение общечеловеческих ценностей и мировой культуры.

Ценности могут быть и сугубо личными, но наиболее важные из них одинаковы для людей одной нации, культуры или религии. Существуют, однако, ценности универсальные, распространенные столь широко, что они даже в какой-то мере определяют, что значит быть человеком. Для поликультурного образования важны как универсальные ценности, выходящие за пределы групповых признаков, так и все те разнообразные ценности, которые определяют групповую принадлежность и создают уникальные культуры и взгляды на мир [2, с.106].

Сегодня мы можем говорить о тенденции считать целью образования развитие поликультурной личности через ее образованность, которая включает в себя не только овладение каким-либо объемом знаний, начитанность и энциклопедическую осведомленность, но и системность этих знаний и системность мышления, логичность мышления, способность выстраивать причинно-следственные связи.

Сопоставление двух данных понятий позволяет сделать вывод о том, что понятия «обучение в контексте диалога культур», «поликультурная личность», «образованность личности» взаимосвязаны и взаимозависимы. Их наличие способствует интеграции личности в мировое образовательное пространство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев В. Г. Проблема мотивации и личность // Теоретические проблемы в психологии личности. – М., 1974.
2. Воскресенская И. М. Образование и многообразие культуры // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 105–107.
3. Макаев В. В., Малькова З. А. Обучение в контексте диалога культур – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.
4. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов О. Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
5. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т. 2. – М., 1993.

САМАТОВА Е. К.

ВЛИЯНИЕ ВНЕЯЗЫКОВОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ КИНОЛОГИИ)

Возникновение той или иной профессиональной области определяется, прежде всего, экстралингвистическими факторами: появлением данной отрасли специального знания и необходимостью означить это знание соответствующими языковыми единицами. В специальной лексике своеобразно сочетаются два вида связей: понятийные и языковые. Но именно понятийные связи являются организующими, именно они определяют развитие и эволюцию языковых форм. Поскольку терминосфера контролируется понятием, то внутренние импульсы при формировании терминосистемы малодейственны. Большее влияние на состав терминологии, ее динамику оказывают импульсы внешние.

Профессиональная лексика кинологической сферы своим «рождением» обязана древнейшему человеческому ремеслу – охоте. Именно этот вид профессиональной деятельности стал тем «внешним импульсом», который определил ее характер, специфику и судьбу терминологических единиц. Появление профессиональной кинологической лексики связано с тем временем, когда возникли крупные комплексные охоты, для которых требовался достаточно большой штат персонала. Псаря, ловчие, доезжачие, выжлятники, приставленные к богатым барским охотам, – именно они были творцами профессионального языка, обслуживающего охотничьи собаководство. Но этот профессиональный язык с легкостью преодолевал барьеры сословных различий: охваченные общей страстью, общим охотничьим азартом, слуга и господин пользовались одними и теми же специальными наименованиями (СН) и легко понимали друг друга.

Кинологическая лексика (далее – КЛ) складывалась на протяжении довольно длительного периода. К сожалению, сведения об охоте с собаками у славян в древности очень скудны. Это вполне понятно, если принять во внимание то, что летописцами были монахи и, вообще, духовные лица, всегда неприязненно относившиеся к охоте, и считавшие собаку «нечистой» – «псом смердящим». (Отметим, что в этом отношении католическое духовенство резко отличалось от греко-русского, так как до времен Реформации и даже до конца XVIII столетия, подавляющее большинство высшего духовенства на Западе было охотниками и разводило охотничьих собак). На Руси, в древние времена, охота (*ловитва*) производилась при помощи тенет (сетей) и собак, подлаивавших белку, отыскивавших бобров, гонявших и задерживавших оле-

ня, зубра и тура [10, с.52–53]. Этот факт доказывается и охотничьими фресками, украшающими лестницу и хорал Софийского собора в Киеве.

Первые указания на охоту относятся к XII веку. В завещании Владимира Мономаха говорится «о соколах и ястребах»; Игорь, князь Северский, тоже «ястребом ловяше». Несомненно, что охота с «ясными соколами», так часто упоминаемыми в былинах, была известна в Древней Руси еще до Владимира Святого и перешла сюда от южных славян, а быть может, от половцев и печенегов [11, с.14]. При охоте с ловчими птицами собака играла второстепенную роль. От нее требовалось немного: она должна была при помощи чутья найти затаившуюся дичь и согнать ее; поэтому древнерусская *подсокольная* собака была *птичьей собакой*. В России первыми птичьими собаками были лайки, они же использовались для охоты с соколами и ястребами, и только позднее, в эпоху татаро-монгольского нашествия, *подсокольными* собаками стали борзые и гончие. Поэтому такие специальные наименования, как *лайка*, *гончая*, *борзая* были издавна известны на Руси. Так, например, гончие собаки использовались с X столетия и назывались *тявкушами* («особая порода головастых и вислоухих собак, наученных гнать зверя стаей с громким лаем, голосом») [2, Т. 1, с.375]. Впервые специальное наименование *гончая собака* отмечается в письменных источниках (1601г.), отражающих дипломатические отношения Московского государства с Англией [7, с.23]. В завещании Владимира Мономаха упоминается об охоте с использованием соколов, ястребов и собак [Там же]. Название *борзая* известно из летописей со времен татаро-монгольского нашествия и обозначало собак, отличающихся большой резвостью быстротой скачки, злобностью к зверю и способностью резким броском настичь добычу. Сравните: *борзой* – «скорый, проворный, быстрый, рыный, бойкий» [2, Т.1, с.1150]. Первым документом, в котором упоминается *русская псовая борзая* является французская хроника XI века. Невеста французского короля Генриха I, дочь киевского князя Ярослава Мудрого, привезла с собой трех борзых. О существовании этой породы говорится и в Молитвеннике князя Василия III. [7, с.25].

Полное право гражданства псовая охота получила в Московском государстве во времена Ивана Грозного. «Надо полагать, что именно с эпохи воцарения дома Романовых начинается упорядочение псовой охоты и приведение ее в стройную систему,» – отмечал Л. П. Сабанеев [11, с.61]. В 1653 году появляется рукописный «Регул, принадежащий до псовой охоты», составленный стольником, рижским немцем Христианом фон Лессиним. Это первое руководство по организации псовой охоты интересно тем, что достаточно наглядно показывает, как начинала формироваться соответствующая терминология. Сравните, например, описание статей борзых собак: «Вначале *голова сухая* (курсив наш – Е.С.) и удлиноватая, без *перелома* и *клинчатая*. *Шипец* ту же длину имеет, без *подузины*. *Зазор* (глаза) навывкате. *Степь* или наклон – *облая*, о *соколке* (груди) не описую. Ноги передние прямые без поползновения, а также задние в *пазанках* сжатые, узковатые и не лапистые, не разноперстны, чтоб утыкала (ногтями) в землю. *Правило* длинное, в *серпе*, *псовина* лисы вподобие вихров. Псовина длинная, висящая, какая бы шерсть не была, наподобие кудели. Ноги передние вывернуты, лопатки назад. Ребра ниже щиколоток (?). Ноги, как у передних, так и задних ног, короткие и крутые, чтобы так, как башмаком, стучать должны. Ноги, как передние, так и задние, сухие. О степи не описываю – *облая* или *шатровая*, а доказываю только о ребрах и о *черных мясах* – чтобы черные мяса *крутые*, *отвислые*, *вподрез*. У кобеля *подборы* (перепонка под пахом) тонкие и натуге, не вислые. У сучки черные мяса лучше удлиноваты (е), *мочи* (помочи – то же, что и подборы) крепкие, хотя несколько *помочи* и отвислые, да при том же были и крепки. *Мышки* бы (у сучки) круглые и крутые, а соколов хотя и острый и пригнулся бы несколько к низу. У кобеля удлиноватые мышки (*мышками* фон Лессин называет то, что «выше колена до степи», вероятно, место от локтей до плечелопаточного сочленения – Е.С.), высокие и крепкие, а *соколов*, хотя и остр, только надлежит ему быть кверху и

прямо. *Вощечку* быть крепкому, как сзади, так и впереди. Ширина между *крестцом* – чтоб четыре пальца укладывалось свободно. Ребра низкие, свислые, притом же плотные. Кобелю должно *наперед устья*, а сука должна *быть в колодке*. Приведенный отрывок демонстрирует стремление автора истолковать некоторые специальные наименования. Сравните: *ззор* – глаз; *подборы* – перепонка под пахом; *помочи* – тоже, что и подборы; *соколок* – грудь.

Отметим, что на раннем этапе формирования специальное знание неотделимо от бытового (эмпирического), поэтому специальные понятия достаточно неопределенны, интуитивны. И это сказывается в толкованиях их при помощи описательных конструкций. Например: *псовина лисы впадобие вихров* (ср. современное терминологическое словосочетание *лисы шерсть*); *кобелю должно наперед устья* (ср. совр. термин *низкопередость*). Заметим, что в узальном профессиональном употреблении сохранилось и словосочетание *устья наперед*, характеризующее более короткие, чем положено по стандарту породы, передние конечности); *голова продлинноватая и клинчатая* (ср. совр. *клинообразная*). Остальные, выделенные нами специальные наименования, думается, были достаточно известны профессиональным охотникам-собаководам и не нуждались в особом комментарии. Приведенное описание является одним из первых стандартов русской псовой борзой. Отметим, СН *щипец*, *подуздина*, *сухая голова*, *колодка* и др., выделенные нами номинативные единицы, используются как полноправные термины и в современной кинологической лексике, фактически с теми же значениями. Например: *щипец* – «морда борзой собаки» [КС]; *колодка* – «корпус собаки» [КС]; *стель* – «спина борзой» [КС]; *черные мяса* – «верхняя часть бедра борзой» [КС] *правило* – «хвост борзой» [КС]; *облая спина* – «круглая» [КС]; *перелом* – «переход ото лба к морде» [КС] и др.

Царь Алексей Михайлович, судя по данным исторических документов, главным образом его писем, охотился почти исключительно с ловчими птицами и, если травил борзыми волков и зайцев, то очень редко. Это не мешало ему ценить охотничьих собак и даже посылать их вместе с ловчими птицами восточным и западноевропейским правителям. К этому времени соколиная охота достигает наивысшего расцвета, но бояре «развлекались» и псовой охотой [11, с.63]. Вероятно, тогда и произошла известная поговорка: «соколиная охота – царская; псовая – барская; ружейная – псарская». Русские дворяне считали охоту с ружьем «постыдным занятием» и «продолжали принимать даже медведей и лосей из-под собак, ножами и рогатинами..» [11, с.62].

Охота на птиц с ружьем появляется у нас не ранее конца XVII века, в связи с этим начинается и интенсивное использование собак. Как отмечает известный русский кинолог Л. П. Сабанеев: «Со стрельбою влет дробью из-под собаки, надо полагать, познакомили нас иностранцы, вызванные в Россию Петром Великим. При Анне Иоанновне и Петре III ружейная охота распространялась курляндцами и голштинцами. Петр III имел уже особого егермейстера Бастиана, написавшего целое руководство для ружейной охоты, оставшееся в рукописи, а голштинцы, вероятно, привезли с собой тех длинношерстных собак, которых позднее упоминает известный Левшин, называя их голштинскими...» [11, с.21]. Появляется новый вид охоты – с легавыми собаками.

Впервые название *леговая* упоминается в первой же русской охотничьей книге Логина Краузольда «Наставление человеку, упражняющемуся в охоте и разговор двух приятелей, пустынноика и лесолоба о предметах, касающихся охоты.» [5, с.103 – 115], где, между прочим, уже говорится о *тресовке* (дрессировке) – обучению этих собак и о том, что «сей род собак отчасти содержит белую шерсть с черными пятнами и обыкновенно бывает горячего сложения,» т. е. дается описание внешнего вида, *стей* (ср. *стать* – «телосложение, склад, соразмерность всего тела и членов» – Даль. Т. 4, с.310) или *ладов* (ср.: *лад* – «склад или стати легавой собаки» – Даль. Т. 4, с.233).

В источниках первой половины XVIII века фиксируется СН *такса* (*таксель*). Появлением этой породы собак связано с именем императрицы Анны Иоанновны. Первые письменные упоминания о таксах относятся к 1730 году. При перечислении собак царской охоты при Измайловском зверинце среди большого количества борзых и гончих указаны и девять «такселей». В этом есть своя логика. До того, как Анна Иоанновна стала российской императрицей, она многие годы жила в Курляндии, где такса была достаточно популярной. Поэтому не удивительно, что, перебравшись в Петербург, новая императрица – страстная любительница охоты – привезла с собой и такс [7, с. 28-29].

В конце XVIII – начале XIX вв. французские эмигранты, поляки, русские офицеры, воевавшие в Западной Европе, наконец, многочисленные пленные «Великой Армии» Наполеона I способствовали еще большей известности ружейной охоты и разведению различных пород охотничьих собак. Так, известный собаковод начала XIX в. П. Левшин перечисляет следующие породы собак, использовавшихся на охоте: «французская, немецкая, двуногая, испанская, голстинская или польская, брусбарт и английская, а также русская ищейная...» [Левшин: 67]. Появление в начале XIX специальной кинологической литературы (статьи и заметки известных русских заводчиков гончих и борзых собак Н. Н. Ермолова, П. М. Губина, И. С. Романова, Н. И. Кутепова, Н. Н. Воронцова-Вельяминова и многих других), а также организация, в Костромской, Орловской и Нижегородской губерниях питомников (заводов), в которых выводились национальные русские породы охотничьих собак, способствовали накоплению терминологического фонда и дальнейшей специализации профессионального языка. В связи с почти повсеместным распространением псовой охоты усилился и интерес к собакам. Появилась необходимость в использовании новых пород. Одни применялись для охоты в болотистой местности, другие – в лесу, третьи – в поле. Наметило разделение собак по пользовательной функции. Одни должны были только искать зверя или птицу, обязанность других заключалась в том, чтобы найти и принести после выстрела убитую дичь и т. п. Происходила дифференциация охотничьих собак и по тому зверю, на которого охотились. Так появились *волкогоны*, *лисогоны*, *заячницы* и др. Все это послужило толчком к появлению новых специальных наименований, являясь стимулом для динамичного формирования охотничьей кинологической лексики.

В специальных наименованиях, появившихся в это время, отражались утилитарные (пользовательные) признаки собак: рабочие качества (например, *пешая* – «не отличающаяся быстротой бега»[КС], *паратая* – «быстрая»[КС], *верхочутая* – «гончая собака, преследующая зверя на верхнем чутье, не поднимая головы»[КС]; особенности внешнего вида, отличающие одну породу от другой (например, *арлекин* – «пятнистая или пестрая расцветка шерстного покрова: черные пятна на белом фоне»[КС], *брыли* – «толстые, мясистые или отвислые губы»[КС] и др.), стати собаки, обозначающие общность анатомического строения (например, *гачи* – «бедря собаки»[КС]; *чутье* – «морда»[КС]; *козинец*, *размет* – дефекты развития передних конечностей [КС]; *недокус*, *перекус*, *клещи* – недостатки развития челюстей собаки и др.[КС]. В специальной литературе по собаководству предпринимались попытки объяснить терминологические значения «новых» специальных наименований. Сравните, например: «*Псовая* (курсив наш – Е.С.) значит *борзая*, в прилагательном, относящимся собственно к собаке, во-вторых служит сокращением *псовистой*. Таким образом, произнося *псовистая*, или *псовая борзая собака*, мы определяем собственно тип *русской псовой борзой собаки*, виды ее по количеству псовины определяются выражениями *густопсовая* и *чистопсовая* собака, подразумевая под этим *борзых*. Отличительный характер густопсовой собаки составляет длинная *шерсть*, или *псовина*, иногда в завитках по всему туловищу и оконечностям, кроме щипца, головы, ушей и лап. *Чистопсовая* собака не опушена псвиною по туловищу, но имеет ее на правеле, висячею,

на краях черных мяс, ног и по бокам шеи, расположенную гребнем». [2, с.114-117.]. Давно известные терминологические единицы, такие, как такие *щипец, черные мяс, гребень*, очевидно уже имели достаточно определенную словарную дефиницию.

Потребность в хороших охотничьих собаках, специализирующихся по разнообразной дичи привела к тому, что появилось много пород, выведенных из-за границы. Кинологическая лексика пополняется соответствующими названиями, преимущественно заимствованными, например: *фокстерьер* (англ. *foxterrier*) – норная собака для охоты на лис; *сеттер* (англ. *setter*) – английская подружейная охотничья собака, имеющая особенность делать стойку перед затаившейся дичью; *пойнтер* (англ. *pointer*) – английская островная короткошерстная легавая, отличающаяся острым и тонким чутьем и др.

В 50-е годы XIX века псовая охота затухает, а в 60-е годы, почти исчезает. Вместо своры собак охотники теперь содержат одну – две. В это время кинологическая лексика практически не пополняется.

Новый этап развития КЛ начинается с середины 70-х годов XIX века. В это время выходит в свет «Журнал охоты» и начинают устраиваться ежегодные выставки собак (Первая Всероссийская выставка лошадей и собак открылась 26 декабря 1874 года в Московском эрцгерцогсаузе).

Выделение собаководства в отдельную отрасль специальной сферы деятельности привело к необходимости в стандартизации породных разновидностей собак, а это, в свою очередь, потребовало расширения и разветвления уже существующей специальной лексики. Дифференциацию и свое наименование получают признаки экстерьера, ранее казавшиеся второстепенными (например, наименования окраса и особенностей шерстного покрова и т. п.).

Отметим, что именно в это время в русской кинологической лексике появляется, на наш взгляд, уникальная для профессиональной терминологии группа наименований – «Названия голосов гончих собак». И это не случайно, так как истинные охотники-профессионалы ценили в гончих два качества – чутье и голос и испытывали наслаждение от высокого «исполнительского мастерства» собак, забывая в такие минуты о ружье. Сравните: «Голос Баяна, словно колокол, гудел в полях и перелесках, а голос Флейты напоминал какой-то музыкальный инструмент, еще не слышанный в оркестре... Один голос, тонкий и залистый, напоминал серебряную нить и звучал, как скрипка, другой, башур, лился густой гитарной струной. В лесу пели золоченый трубы, разносившие какой-то торжественный марш» [12, с.325]. О подборе собак в стаи по голосам и делении их на дисканты, тенора, баритоны и басы (башуры) даже было написано несколько подробных статей, таких, как «Собачий хор» Артынова [1, с.770-777, 787-789], «Стая как предмет музыкального изучения» Сафонова [12, с.325-330, 342-344], Кишенского «Голоса гончих» [3, с.222-223, 243-244]. Статьи посвящены рассмотрению голосов русских гончих с музыкальной точки зрения и описанию средств к их улучшению. Исследования эти настолько оригинальны и интересны, тем более, что принадлежат известным охотникам и музыкантам, что считаем необходимым привести некоторые выдержки, так как они наглядно показывают, как формируются с точки зрения носителя профессионального языка дефиниции терминологических единиц. Сравните, например: «...охотник, не видя собак, на основании их *пения* (курсив наш – Е.С.) составляет представление о моменте охоты... Общие правила конструкции *хора*, в сущности, сводятся к тем же законам, по которым строится хор человеческих голосов...В числе средств, которыми располагает собака для изъяснения своих чувств, ... особого внимания заслуживают те, которые предназначены для выражения охотничьей страсти...*Звуки эти, воспроизводимые тогда, когда собака или видит зверя... или ощущает его запах ...в охотничьей терминологии носят название голоса*. Последнее определение уже само по себе указывает, что означенные звуки представляют некоторое подобие пения... Когда же заветная цель достигалась,

т. е. зверь вскакивал с лежки, *Будило* (кличка собаки – Е.С.) пронзительно вскрикивал и разражался истерическими рыданиями в самом высоком регистре своего диапазона... Вот такое пение я называю пением с *заливом* [Сафонов: 325-330].»... Но есть, однако, гончие, которые *...гонят почти или все время с заливом*. Такие гончие обыкновенно имеют залив несколько особенный, который некоторыми охотниками весьма характерно называется *заревом*. Этот зарев свойственен, по-видимому, преимущественно русским гончим» [Артынов: 325-330]. «Голос костромских гончих, если можно так выразиться, очень *фигурные*: обладая настоящим длинным *заливом* без перебоя и необыкновенной силой, у одной и той же гончей после залива голос не однотонный, т. е. каждый взлай делится на несколько нот, которые не разделяются, а переходят одна в другую ...» [Кишенский: 222-223]. Сравните, сохранившиеся в современной кинологической лексике названия голосов гончих: *голос* (лай русских гончих, которых различают по тому, как они подают голос: редко, часто («ярко»), залиvisto, заунывно, высоко или низко), *залив* (особенно красивый, сильный, звучный, без сбоев, плавно переходящий с одно ноты на другую), *зарев* (звучащий на низких нотах, мощно, без перебоев), *с гнусью* (напоминающий заунывный плач или вопль), *фигурный* (с различными вариациями, складывающийся по высоте звучания в различные тональности, переходящий от высоких нот к низким), *ординарный* («не залиvистый, невыразительный, без изменений, однотонный»), *крутный* (басовитый) и др. Этот период формирования КЛ характеризуется неустойчивостью количественно-и качественного состава терминологических единиц, избыточными специальными наименованиями (СН), когда одно и то же понятие обозначалось двумя, а то и тремя, четырьмя номинативными единицами и появлением номинативных рядов. Например: *гачи – четвертины – черные мяса* – верхняя часть бедра собаки; *псовина – рубашка – руно* – характеристика шерстного покрова собаки; *брудастая – щетиниста я – редково-лодая – курчавая* – характеристика шерсти жесткошерстных собак и др.). Некоторые номинации употреблялись и как терминологические единицы, и как слова общепородной лексики. Сравните, например: «*Эта длинная и мягкая шерсть, называемая руном, на самом деле необыкновенно развитый подшерсток*» [11, с.50]. В данном случае слово *руно* вводится в контекст как специальное наименование. С одной стороны, очевидна попытка его толкования как профессионального понятия («длинная и мягкая шерсть»). С другой стороны, в приведенном контексте очевидна смысловая, семантическая размытость дефинитивной соотнесенности СН с соответствующим понятием («на самом деле необыкновенно развитый подшерсток»), указывающая на неустойчивость, недостаточную, специализацию значения, его полисемантическую. Сравните также: «*...первые отличаются длиною и шелковистостью псовины, похожей на руно*» [там же]. Лексема *руно* в этом контексте не является специальным наименованием, т. к. не служит названием специального понятия, а является средством описания качества шерсти собаки, на что указывает прилагательное *похожий*. Функцию СН в приведенном тексте выполняет слово *псовина*. Сравните аналогичные примеры: «*Голова... обрамлена как бы париком из длинных, завитых и слегка вислокоченных локонов*». [11, с.108]; «*К легкому типу относятся породы, имеющие ... тонкие сухие уши, свернутые в виде трубки (локоном)*» [11, с.210]. В первом случае слово *локон* не является СН, т. к. не имеет однозначной, симметричной связи с терминируемым понятием, обозначает реалию приблизительно, неточно. Кроме того, конструкция с союзом *как бы* также указывает на неустойчивость значения, на поиск автором сравнения с известной реалией («как бы париком»), а не на использование готового СН. В последнем примере лексема *локон* дается после «расшифровки» ее значения («тонкие, сухие уши, свернутые в виде трубки») и употребляется в качестве специального наименования. Сравните в современное профессиональное словосочетание: *уши локоном*, обозначающее «тонкие длинные слегка закручивающиеся по краям уши» [КС]. В таких случаях критерием отбора терминологических единиц была по-

вторяемость слов в сходных контекстах и тенденция не описывать качества, не показывать индивидуальные особенности единичного объекта, а назвать существенные черты, свойственные целому ряду объектов (например, определенной породе).

В этот же период начинают складываться основные тематические группы кинологической лексики (названия статей, названия окрасов, названия особенностей движения, названия рабочих качеств и др.). Все эти существенные признаки были уже выделены к концу XIX – нач. XX вв., в разгар кинологических выставок, зафиксированы разными кинологическими клубами в описании пород собак и принимались за основу при оценке экстерьера (внешнего вида) по бальным системам. В 1900 году в России создается «Российское общество любителей фокстерьеров и такс» и начинается вестись «Студ-бук» – первая племенная книга, куда заносились выдающиеся представители «собачьего мира», их породные и рабочие качества. В это время съезд псовых охотников уже принял стандарт гончей, на ежегодных выставках демонстрировались многочисленные борзые, гончие, легавые и другие породы охотничьих собак (английские, французские, немецкие); профессиональная деятельность русских заводчиков уже имела богатые традиции разведения и т. п. Основа специальной лексики охотничьего собаководства была заложена и составила базовый терминологический фонд кинологической лексики в целом. Однако единообразия в номинации терминологических единиц еще не было, как не было четкой дифференциации и стратификации специальных наименований – терминологическая система по-прежнему оставалась нестабильной. Так, для описания особенностей внешнего вида (экстерьера) популярных в это время в России такс и фокстерьеров использовались терминологические единицы, применяемые для характеристики борзых и гончих собак. Например, шерсть именовалась *псовиной*, жесткошерстных собак называли *брудастыми* (ср. *брудастая* – т. е. бородатая борзая), для обозначения хвоста использовалось слово *прут* (по аналогии с пойнтером), корпус именовался *каладкой*, а в характеристике экстерьера фигурировали слова разной стилистической маркированности: термины (*щипец, козинец*), профессиональные жаргонизмы (*лупатые* (выпуклые) *глаза, локти в поле* – т. е. не прижатые плотно к груди) и т. п. Подобные явления происходили и в процессе усвоения иноязычной специальной лексики. Например, заимствованное из английского языка слово *тримминг* (от англ. глагола *to trim* – приводить в порядок, подстригать, отделявать, украшать) достаточно долго бытовало в нетранслитерированном виде: писалось латинскими буквами и заключалось в кавычки. Однако производное от него – *триммер* («человек, стригущий собак») оформлялось средствами русской графики.

Таким образом, как показал ретроспективный анализ этапов развития русской кинологической лексики, основополагающим фактором формирования данной отрасли специального знания явилась профессиональная (эмпирическая) деятельность человека, на протяжении довольно значительного хронологического периода корпус специальных наименований формировался в рамках профессиональной лексики русской псовой охоты, и именно профессиональные «охотничьи» номинации составили основу современной кинологической терминологии.

УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

Даль – В. И. Даль. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. I-IV. – М., 1989.

КЛ – кинологическая лексика.

КС – Е. К. Саматова «Борзыми ногами спеть по зверю...» Словарь кинологической лексики. – Екатеринбург, 2000.

Саб. Борз и гонч. – Сабанеев Л. П. Охотничьи собаки. Борзые и гончие. – М., 1992.

СН – специальное наименование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артынов Е. Собачий хор // Охотничья газета. – 1891. – С. 770-777, 787-789.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1989.
3. Идеалы псовых собак. Природа и охота. – 1880.
4. Кишенский Н. П. Голоса гончих // Русский охотник. – 1894. – С. 222-223, 243-244.
5. Краузолд Л. Наставление человеку, упражняющемуся в охоте, и разговор двух приятелей, пустыннолика и лесолоба, о предметах, касающихся охоты. – СПб., 1766.
6. Левшин П. Книга для охотников. Т. 1. – М., 1814.
7. Муромцева М. А. Такса. – М., 1994.
8. Саматова Е. К. Названия пород собак в русской кинологовической лексике (историко-этимологический экскурс) // Язык и текст: прагматический аспект исследования. – Стерлитамак, 1999. – С 19-29.
9. Сабанеев Л. П. Охотничьи собаки. Борзые и гончие. – М., 1992.
10. Сабанеев Л. П. Охотничьи собаки. Легавые. – М., 1992.
11. Сафонов А. Н.. Стая как предмет музыкального изучения // Охотничья газета. – 1892. – С. 325-330, 342-344.

СЕДЫХ И. И.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Ведущая роль обучения иностранным языкам – овладение иноязычным общением. Проблема слова, речи, искусство воздействия говорящего на слушателей имеет, как известно довольно большую историю, где основными коммуникативными задачами говорящего стали; «что сказать, где сказать, как сказать».

Речевое общение широко исследуется во всем мире, создаются специальные центры изучения общения, при этом, до сих пор не достигнуто единства в толковании самого понятия «общения», его форм, механизмов. С разных точек зрения интерпретируется процесс во множестве моделей и подходов к его изучению.

Одним из таких подходов является лингвострановедческий подход, который включает привлечение культуроведческих, страноведческих материалов при формировании способности к общению на изучаемом языке. Давно известно, что особое познание мира, обычаи нашедшие отражения в культуре, передаются в языке и могут стать препятствием при общении представителями разных народов. Поэтому сформировалось множество мнений о необходимости обучения не непосредственно языку, а формирования иностранного мышления. Так же можно говорить о большой роли элементов лингвострановедения на уроках иностранного языка т. к. это способствует поддержанию мотивов к изучению иностранного языка. Школьники с интересом относятся к культуре, обычаям, традициям стран изучаемого языка. Уроки с элементами страноведения вызывают у учащихся потребность в дальнейшем самостоятельном ознакомлении со страноведческим материалом.

Для детей II ступени обучения (от 10 до 15 лет) ведущую роль играет общение, которая может поступать по средствам СМИ, Internet, туризма, телефонной связи и т. д. Общение с использованием вышеуказанных средств в различных жизненных ситуациях и является осуществлением коммуникативной компетенции.

Лингвострановедческий подход при обучении иностранному языку обеспечивает коммуникативную компетенцию.

Учащиеся средней школы должны получить знания по основным темам национальной культуры стран изучаемого языка (по истории, географии, политико-общественным отношениям, образованию и др.); о социокультурных особенностях народов – носителей языка; научиться понимать устные и письменные сообщения по темам, определенной данной программой; уметь правильно и самостоятельно выра-

жать свое мнение в устной и письменной форме; уметь критически оценивать предлагаемый материал и активно работать с ним; научить использовать справочную литературу и словари; научить писать рефераты и выполнять проектные работы; развивать способность работать самостоятельно в коллективе.

Исходя из поставленных целей и задач, и ориентируясь на конечный результат обучения, в содержание обучения страноведению включаются следующие компоненты. *Лингвострановедческий компонент*: знание, понимание реалий (слов, обозначающих предметы национальной культуры); знание страноведческих тем, связанных с общими знаниями об англо-говорящих странах, общественными и социальными отношениями в этих странах, политической системой, обычаями и традициями, экономикой, средствами массовой информации. *Общеучебный компонент*: учебно-интеллектуальные умения, связанные с формированием способности сравнивать, сопоставлять, анализировать, систематизировать, обобщать изученный материал; учебно-коммуникативные умения, проявляющиеся в культуре общения, то есть слушать партнера по общению, обосновывать свою точку зрения.

В хрестоматии, предлагаемой мною для обучения страноведению в 7-9 классах, представлены тексты различной степени сложности, коммуникативные задания, до-текстовые упражнения.

Перечислим основные положения, на которых строится процесс обучения страноведению в данном пособии. В центре внимания находится учащийся – с его потребностями, мотивами, интересами, а также такие виды деятельности, которые помогают ему учиться радостно, творчески и видеть результаты своего труда. Дифференцированный подход, предполагающий учет уровня обученности учащихся, реализуется в данном курсе через использование материала разного уровня сложности; использование опор различной степени развернутости (план, ключевые слова, выражения), предлагаемые учащимся для построения устного высказывания; разный объем знаний учащихся по темам; разные способы контроля. Все это способствует вовлечению учащихся в активную учебную деятельность по овладению необходимыми знаниями, навыками, умениями.

ТРУХИНА С. Н.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Процесс усвоения иностранного языка учащимися состоит не только в том, чтобы дать им определенный багаж знаний, продемонстрировать систему чужого языка в его функционировании, но и в том, чтобы показать многообразие стилей иноязычной речи и, кроме того, познакомить их с культурой стран изучаемого языка, поскольку лишь в процессе приобщения к культуре, традициям и обычаям других народов человек способен познать их образ мыслей, национальный характер, стереотипы поведения и речевого общения. Все это в дальнейшем предоставляет личности возможность свободного общения с представителями других культур. Приобщение к «чужой» культуре позволяет индивиду самореализоваться и стать действительно творческой личностью.

Иностранный язык является существенным элементом культуры народа – носителя данного языка и средством передачи его другим. Он открывает учащимся непосредственный доступ к огромному духовному богатству другого народа, повышает уровень их гуманитарного образования. Культура является средой, в которой осуществляется общение между людьми, при этом основным средством коммуникации является, в том числе, и язык. Язык и культура различаются у разных народов. Различные аспекты культуры – образ жизни, менталитет, национальный характер, система ценностей, верования – играют существенную роль в сфере международной коммуникации.

Одной из актуальных проблем в преподавании иностранного языка сегодня явля-

ется необходимость более глубокого изучения мира носителей языка. Без понимания социально-экономических систем, знания социальной и политической культур, изучения исторических и культурных традиций, которые сформировали образ мышления тех людей, с которыми предстоит взаимодействовать, невозможно изучать язык как средство общения. Поэтому изучение и преподавание языков должно вестись на широком фоне социальной, культурной, политической жизни народов, говорящих на этих языках, т. е. в тесной связи с миром изучаемого языка, в неразрывном единстве с культурами народов, использующих эти языки в качестве средства общения. Только таким образом можно обеспечить изучающим иностранные языки необходимые фоновые знания, без которых невозможно реальное общение. Сегодня уже общепризнанно, что овладение иноязычной речью как средством международного общения невозможно без знания о социокультурных особенностях страны изучаемого языка. Коммуникативно-деятельностный и лингвострановедческий подходы к обучению иностранному языку взаимно обусловлены и неразрывно связаны.

В процессе изучения иностранного языка, как известно, в диалог вступают по меньшей мере две культуры, две ментальности, два языка. В современных условиях межкультурная компетенция учителя и его умение создавать организационные и методические условия для развития стратегий понимания феноменов иной культуры у учащихся становятся профессионально релевантными. Профессиональная деятельность учителя иностранного языка должна иметь межкультурную направленность. Межкультурная компетенция понимается как чуткость и интерес к феноменам иной ментальности и культуры, умение воспринимать их и заинтересованно принимать, сравнивать и находить различия и общность с семантическим и ценностным складом родной ментальности и культуры; умение ориентироваться в феноменах иного образа жизни, иного образа мыслей и строя чувств, иной иерархии ценностей, вступать с ними в диалог, критически осмысливать и творчески встраивать в собственную картину мира.

Межкультурная компетенция может рассматриваться как существенная черта зрелой личности, поскольку ее становление прямо связано с процессом самоидентификации, обретением личного и национального достоинства.

Становление межкультурной компетенции предполагает теоретическое осмысление межкультурного подхода в дидактике (знание теории межкультурной коммуникации и представление о методах исследования в данной области знания); ознакомление с образом и условиями жизни в странах изучаемого языка; владение принятым в этих странах этикетом вербального и невербального поведения; знание повседневной и праздничной культуры; знакомство с детской и молодежной субкультурами; критическое осмысление социальных проблем и тенденций; эмоциональное соприкосновение и интеллектуальную работу с образцами высокой культуры; так же устранение информационных дефицитов, доминантных позиций в процессе общения, предрасудков и деструктивных национальных и культурных стереотипов, враждебных настроений и страха перед чужим и незнакомым. Как раз последнее сегодня очень актуально. Необходимо соприкосновение с ментальностью и образом жизни другого народа, что дает представление о многообразии мира, воспитывает открытость, терпимость и готовность к диалогу, способствует более глубокому пониманию собственной культуры и ее роли в духовном развитии человечества. В процессе работы на уроке и во внеурочной деятельности следует так же избегать одностороннего изображения действительности, например, исключительно из перспективы страны изучаемого языка или же из привычной перспективы родной страны. Наоборот, «многоголосие» содержания обучения, представленность в нем различных взглядов, точек зрения и мнений, оставляет свободу выбора за учениками, будущими студентами и молодыми специалистами, развивают их способность к самостоятельному мышлению. Формирование социокультурной компетенции ученика, обучение путем развития его

коммуникативных способностей не должно идти в ущерб усвоению собственной национальной культуры, социопсихологическому сознанию собственного «Я» учащегося. Для того, чтобы этот сложный процесс не пошел односторонне, с социокультурными искажениями, важно наличие собственного национального культурного запаса, а также осознание его своеобразия и определенная гибкость мышления.

Перечисленные выше требования, цели и задачи резко повышают роль преподавателя иностранного языка, который может сломать барьер восприятия чужой культуры, избежать ее плоскостного восприятия, голой информативности и помочь учащимся в формировании межкультурной компетенции.

Современный учитель должен уметь конструктивно и эффективно общаться и взаимодействовать с учениками, коллегами и родителями; реализовать в учебном процессе, творчески осмысливать и модифицировать в зависимости от потребностей конкретных учебных групп цели и содержание учебных программ и учебно-методических комплектов; творчески интерпретировать в профессиональных интересах данные лингвистики, педагогики, методики и других наук.

Современный учитель живет и работает в потоке профессионально значимой информации, которая должна быть воспринята, осмыслена и интериоризирована. Новые дидактико-методические концепции, учебно-методические комплекты и иные средства обучения, сменяя друг друга, постоянно обновляют условия профессиональной деятельности и предъявляют все более высокие требования к его квалификации. Учитель постоянно имеет дело с психолого-педагогическими, методическими и организационными проблемами, требующими быстрого конструктивного решения. «Стремительно изменяющийся мир» есть социальная реальность учителя и ежедневный вызов его профессионализму. Профессиональная деятельность учителя представляет собой разветвленную открытую систему. Для успешного осуществления профессиональной деятельности учитель должен располагать обширным репертуаром интегрированных профессиональных умений, применение которых в самых разнообразных сочетаниях образует сложный творческий процесс.

Интенсивная интеграция европейских стран создала ситуацию языкового и культурного разнообразия на всех уровнях межнациональных контактов и сотрудничества. Учителя школ, вовлеченные в обмен учащимися, международные проекты, форумы с большой готовностью организуют проектную деятельность с носителями языка, сами участвуют в различных семинарах, курсах повышения квалификации, что способствует росту мотивации учащихся к изучению немецкого языка как на уроке так и вне школьных занятий. Особенно учителям иностранного языка необходимо постоянное развитие через курсы повышения квалификации, посещение семинаров с носителями языка, совершенствование в области методики и дидактики. Профессия учителя требует профессиональной ориентации личностных способностей, теоретических знаний, обучения эффективным интеллектуальным, учебным и поведенческим стратегиям, методической и психологической подготовки, практического опыта и постоянного творчества.

В нашем городе существует более 80 школ с преподаванием немецкого языка как первого так и второго иностранного языка и 150 учителей немецкого языка. При рассмотрении вопроса о развитии межкультурного сотрудничества нельзя недооценивать тот факт, что от уровня профессиональной компетентности учителя во многом зависит и уровень мотивации учащихся к изучению иностранного языка и уровень практического владения иностранным языком.

Большое содействие повышению профессионального уровня учителей иностранного языка, познанию иноязычной культуры учащимися, развитию способностей межкультурного общения оказывает деятельность городской Ассоциации учителей немецкого языка. На базе Дома учителя на протяжении многих лет на высоком организационном и содержательном уровне проходят курсы повышения квалификации, семинары

и встречи с носителями языка для учителей города и области. В ноябре-декабре 2002 года учащиеся школ, коллегей были активно вовлечены в дни творчества, посвященные немецкому писателю Герману Гессе. Лучшие литературные переводы его стихов и иллюстрации к стихам были опубликованы в сборнике, напечатанном в Доме учителя. Очень ярко прошла презентация книги, на которой присутствовал издатель – г-н Юрген Вольфф, профессор Штуттартского университета. На презентации присутствовали учащиеся-авторы работ, включенных в сборник, и их учителя. В мае 2003 года победительницы региональной Российской олимпиады гимназий № 9 и № 37 участвовали в международном российско-германском молодежном форуме «Вместе – в 21 век!». Общение молодежи России и Германии в Москве и Берлине на практике стало воплощением тех межкультурных связей, которые и призван развивать предмет иностранный язык в школе. Учащиеся продемонстрировали такие личностные качества, как целеустремленность, умение работать в сотрудничестве, толерантность, ответственность, самостоятельность и творческую активность, развитию которых способствует современное преподавание учебного предмета «иностраннй язык».

В мае 2004 года городской Ассоциацией учителей немецкого языка в рамках «Года немецкой культуры в России» были проведены школьные Дни немецкой культуры, в которых приняли участие учащиеся школ всех районов города. Организация и проведение данной программы дало новые возможности для проявления и развития творческих способностей учащихся, демонстрации их лингво-страноведческих и страноведческих знаний, навыков и умений. На презентации проектов по теме «Страноведение» можно было ознакомиться с очень интересными, подчас неожиданными, работами учащихся. Очень украсило «Дни немецкой культуры» выступление групп учащихся на сцене Дома учителя, которое проходило в течение всей недели. Учащимся была дана возможность продемонстрировать свою активную позицию как субъектам межкультурного взаимодействия, чему, несомненно, способствовали такие их личностные качества, как коммуникабельность, толерантность, наличие сформированной культуры общения. В декабре 2004 года для учащихся 5-7-х классов школ с изучением немецкого языка был проведен детский праздник «День Святого Николауса». Дети-представители более 50-ти школ города много узнали об этом любимом детском празднике в Германии, пели, мастерили, выполняли творческие задания и, конечно, получали сладкие подарки. Непосредственное участие носителей языка, активное общение с ними способствовали не только функциональному использованию немецкого языка как средства общения, но и дальнейшему формированию социально-коммуникативной компетентности учащихся даже на таком раннем этапе изучения иностранного языка. Раннее вовлечение учащегося в функциональную сферу, как на условиях обучаемого, так и в режиме партнера носителя языка (включая учителя) параллельно с принципиально новыми подходами к структурированию и организации учебного процесса – это необходимые условия для овладения иностранным языком на том уровне, который позволяет обучаемому участвовать в межкультурной коммуникации уже в период обучения языку.

ПРИКЛАДНАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ДИСКУРСОВ

Культурологическое знание, в соответствии со структурой научного познания вообще, тяготеет к усложнению собственной структуры: расширяется и углубляется проблематика исследований, развиваются фундаментально-теоретический и практико-ориентированный аспекты. Достаточно интенсивно развивается новое направление культурологических исследований – прикладная культурология.

Прикладная культурология рассматривается как область культурологии, раскрывающая методологические основы, закономерности, принципы, средства и методы вовлечения человека в мир культуры. Она отвечает требованиям социальной практики, которая нацеливает на активное использование в практической деятельности теоретических знаний о закономерностях культуры и культурной деятельности, опираясь на теоретические основания фундаментальной культурологии.

Сложность представления предметного поля прикладной культурологии видится в многоплановости исследовательских дискурсов: культурная политика, менеджмент в сфере культуры, культура досуга, медиакultura, региональная культурология. Находясь на стыке фундаментальной культурологии и истории, социологии, психологии, этики, политологии, юриспруденции, теории управления, педагогики, данная область знания, с одной стороны, получает возможность использования арсенала методов смежных наук для реализации задачи вовлечения человека в процесс освоения, сохранения, воспроизводства и распространения культурных ценностей, с другой, возникает опасность размывания границ научного познания.

Одним из реальных векторов развития прикладной культурологии в настоящее время нам видится сфера взаимодействия с педагогикой. Педагогика как наука о воспитании человека уже по факту собственного бытия может быть рассмотрена как область (раздел) прикладной культурологии, поскольку реализует на практике важнейшую функцию культуры – воспитательную. Появившиеся в последнее время исследования по воспитанию на основе социокультурного опыта – лишь подтверждение этого.

Однако потенциал этого взаимодействия далеко не исчерпан. Попробуем обозначить некоторые направления возможных исследований.

К первой группе можно отнести исследования под условным названием «культурологический подход в педагогических исследованиях». К сожалению, до сегодняшнего дня понимание культурологического подхода в широком смысле (макро-уровень) как перспективной стратегии образования, целью которой становится формирование такой концепции, когда мир воспринимается во всей полноте его противоречивых связей, не нашло своего полного воплощения. Мы же являемся свидетелями иного: культурологический подход в образовании рассматривается в узком смысле – либо как условие педагогической деятельности по формированию и трансляции доминирующих в обществе ценностей культуры, либо как практика преподавания дисциплин культурологического цикла (микро-уровень). Не умаляя значимости такого рода исследований, отметим, что нарастающее количество работ педагогов, обращающихся к данной теме, свидетельствует о потребности более широкого (обобщенного) видения данной проблемы, что, на наш взгляд, может и должны обеспечить культурологические исследования прикладного свойства. Возможно, когда появятся работы на этом уровне осмысления проблемы (мезо-уровень), можно будет говорить и о целостном понимании культурологического подхода в педагогике.

Второй группой исследований в сфере прикладной культурологии, тесно связанных с педагогикой, являются работы, объединяющие проблемы культурной и образовательной политики. Понимая под культурной политикой специфический вид деятельности по регулированию культурной жизни с целью сохранения или изменения картины мира людей, обнаруживаем, что ее цели тесно увязаны с целями образования (системы, направленно формирующей картину мира человека). Прикладная культурология включает в себя анализ теории и практики культурной политики в разных областях художественной жизни и эстетической реальности в целом, однако оставляет вне поля зрения реализацию культурной политики в сфере образования и шире – педагогики. В то же время в системе образования нарабатывается интересный материал по освоению культурной среды и реализации на практике целей различных субъектов культурной деятельности. Возможности взаимодействия и взаимообусловленности культурной и образовательной политики можно рассматривать и на уровне общегосударственном и общероссийском, и на уровне региональном. В настоящее время работы в области региональной культурологии тяготеют к такого рода исследованиям. Особой плоскостью становится т.н. музейная педагогика, находящаяся на пересечении сферы культуры и сферы образования.

Среди целей, которые ставит перед собой прикладная культурология, можно обнаружить раскрытие сущности и природы ценностей, рассмотрение механизмов их создания, воспроизведения и трансляции. Интересно, что применительно к сфере образования этот процесс рассматривается как направленный в определенную сторону – от учителя к ученикам и обществу в целом. Однако можно предложить и другой вектор – от общества к учителю. И здесь открываются интересные перспективы.

Образ учителя и его место в обществе, роль и значимость системы образования является сегодня одной из самых обсуждаемых проблем во всем мире. Образование и учитель определяют будущее цивилизации. Проблема оптимизации системы образования, организации максимальной эффективной педагогической среды становится не просто задачей самих педагогов, но выходит на первый план как социально значимая – и открывает перспективы для прикладных исследований в сфере культурологии.

Сфера образования является по преимуществу сферой «духовного производства», «продуктом» деятельности которого является человек во всей полноте его социальных функций и личностных качеств. Результативность той или иной деятельности в сфере образования дает результат только в более или менее отдаленном будущем. И от того, в каком состоянии находится система образования, сегодня зависит тип социальных связей и взаимодействий завтрашнего дня. Необходимость в серьезном исследовании ценностной основы современного образования не отменяет изучения проблем системы образования как элемента социально-культурной жизни. И если исследования социологии образования ведутся достаточно интенсивно, то работ в области прикладной культурологии практически нет. Социология образования в большей степени анализирует современное состояние системы, делает прогноз ее развития. Прикладная культурология могла бы взять на себя исследования по осмыслению, трансляции и формированию образа системы образования.

Не является открытием то, что образ системы образования в целом и учительства как его составного элемента в современном российском обществе далек от позитивного. Встает задача переломить эту ситуацию, представить реальный образ системы образования как привлекательный для общества. Это требует целенаправленных усилий по усилению внутренних стимулов совершенствования системы образования и создания внешне благоприятной среды для ее развития. В этой логике возможны исследования в сфере прикладной культурологии, которые могли бы анализировать ценностный аспект бытия системы образования и образа учителя; информационный аспект, представляющий систему образования как неразрывно связанный с бытием социума организм и пр.

Никакая научная дисциплина не способна решить все вопросы функционирования системы, но заботиться о престиже и повышении социального статуса образования за счет представления деятельности системы образования как активно влияющей на стратегию развития страны и обеспечивающую будущее этой страны ей вполне по силам.

Возможно, именно в сфере прикладной культурологии лежит решение задач по созданию стратегии и программы целенаправленных действий по формированию положительного образа учителя и освещению деятельности системы образования; по целенаправленной работе со СМИ; по использованию возможностей информационного пространства для представления того, что происходит в системе образования.

Результаты такой совместной деятельности культурологов и педагогов могут привести к осознанию социумом ценности не только образования как такового, но и необходимости бережного и уважительного к нему отношения; пониманию роли образования в культурном пространстве страны как ключевого элемента функционирования социума в новом постиндустриальном информационном обществе; а это в свою очередь повлияет на социальное самочувствие учителя, и, надеюсь, на изменение отношения к профессии учителя и привлекательности профессии у молодежи.

БАХТЕЕВА Л. А.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

В настоящий момент расширения межнационального общения, осмысления многообразия связей между культурами, поисков их общей основы, роста уровня национального самосознания, появляется возможность для использования в качестве средства развития познавательного интереса диалога культур. Необходимость определения границ смыслового поля «диалога культур» заставляет нас начать разговор с самых фундаментальных понятий.

Собственно диалогом в толковом словаре С. И. Ожегова называется: «Разговор между двумя лицами, ...переговоры, контакты между двумя странами, сторонами», что как нельзя лучше раскрывает смысл этого понятия. Чрезвычайно важным для понимания диалога как содержания и формы гуманитарного мышления является, на наш взгляд, высказывание автора идей «о культуре как диалоге» М. М. Бахтина: «Истина не рождается и не находится в голове отдельно взятого человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения [1, с.126]. Современное общество лишилось умения понимать другую сторону, вступать в диалог, привив человеку неприятие культурных ценностей различного характера. «Только внутреннее переосмысление культурных ценностей, только активный диалог с культурными фигурами делает человека культурным, приобщенным к большому космосу культуры. Диалоговая форма позволяет проявиться амбивалентной природе культуры», – считает профессор А. А. Радугин [6, с.221]. Разнообразие точек зрения в определении категории «культура» показывает, что это – это сложное и многогранное явление, не имеющее в мировой науке единого понимания.

По нашему мнению, сегодня, когда категория «культура» начинает осмысливаться как явление, пронизывающее все элементы человеческого бытия, когда происходит небывалое ранее взаимопроникновение мировых культур, особенно актуально определение культуры российского философа В. С. Библера, отмечавшего в рамках своей концепции диалогического мышления, что «...культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих – культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур», а также, «...форма самодетерминации индивида в горизонте личности», форма свободного решения и перерешения своей судьбы [2, с.38]. Автор подчеркивает, что смещение культуры в эпицентр человеческого бытия происходит во всех сферах нашей жизни: производстве, в

социальных феноменах, в общении национальных культур, в предельных нравственных перипетиях. «Так нарастает новый всеобщий социум – социум культуры – особая ... форма свободного общения людей в силовом поле культуры, диалога культур» [2, с.42]. Именно двадцатое столетие породило тот немислимый синтез культур, определивший необходимость их диалога.

В настоящее время смешение общемировых и этнически окрашенных черт наблюдается и в пище, и в архитектуре, и в музыке – по существу во всех сферах материальной и духовной культуры, является естественным процессом. Но полное «растворение» национальных культур в культуре мирового сообщества ведет к духовному обнищанию человечества. Культура может строиться только на основе духовной преемственности, сопричастности с различными воплощениями традиции.

Традиции и обряды осуществляют в жизни общества важнейшую социальную функцию обеспечения устойчивой связи «прошлое – настоящее – будущее» и сохранение преемственности культуры. Национальные традиции и обычаи, язык, танцы, музыка, игры, национальные виды спортивных состязаний, празднично-обрядовая культура, традиции в сфере труда и т. д., являются одними из существенных этнических признаков, определяющих национальный колорит духовной культуры этноса и этническое лицо народа. Вероятно, именно в силу этого во всем мире растет интерес к национальным и региональным корням культуры, основанный на всемирном использовании лучших традиций прошлого, причем не только своих, национальных, но и традиций мирового сообщества. Как пишет А. А. Радугин, «в нынешнем столетии стало ясно, что диалог культур предполагает взаимопонимание и общение не только между различными культурными образованиями в рамках больших культурных зон, но и требует духовного сближения огромных культурных регионов, сформировавшихся на заре цивилизации свой комплекс отличительных черт» [6, с.220].

Культура любой этнической группы взаимосвязана с культурой других групп. Установлению диалога между культурами способствует многокультурное образование (Г. Д. Дмитриев), исходящее из фундаментального методологического принципа: «...у всех и каждого есть культура как стиль жизни, как совокупность менталитета, традиций, арго, акцента, диалекта, стиля одежды и прически, кухни, правил поведения, песен, напевов, сказаний, литературы, символов, родо-половых и физических данных, отношений, нравственных и эстетических ценностей, образования, трудовых навыков, веры, только она – культура – разная» [3, с.37]. Важно, что в ходе своего многокультурного становления учитель и ученик проходят несколько уровней: толерантность (развитие у индивида терпимости и либерального отношения к ним, формирование готовности допускать отклонения от общепризнанных стандартов); понимание и принятие другой культуры (изучение и оказание поддержки культурным отличиям); уважение культуры (восхищение и высокая оценка культурных различий); утверждение культурных различий (отсутствие стереотипов и активная позиция индивида в утверждении культурных различий) [3, с.40].

Ребенок должен научиться жить в условиях множественности культур, избавиться от стереотипного восприятия иной действительности, опираясь на диалог как двустороннюю информационную смысловую связь, под которым, применительно к обучению, понимается «определенная коммуникативная среда, заключающая в себе механизм становления и самообразования личности в условиях множественности культур» [7, с.23].

Н. Б. Крылова, выделяет отечественные образовательные технологии, строящиеся на учете культурных интересов в образовании, и называет среди них «Школу диалога культур» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов), подчеркивая при этом, что такие культурные технологии выходят на основные смыслы образования: активизацию индивидуальных интересов детей; предметную и субъектную значимость активности каждого школьника; опору на творческие способности ребенка и его культурный опыт;

позитивный эмоциональный фон самообразования; высокую поисковую мотивацию ребенка в индивидуальном образовании («хочу все знать, мне все интересно»); ожидания успешности деятельности (учебной и внеучебной), ее результативности и продуктивности, не связанных с отметками [5, с.183].

Развитие познавательного интереса через «диалог культур» как его источник, происходит путем приобщения к культуре другой страны и освоения культуры своей страны, «...путем сравнения и постоянной оценки, имевшихся ранее знаний с вновь полученными, со знаниями и понятиями о своей стране» [4, с.16]. И, что особенно важно, Е. И. Пассов и В. Б. Царькова считают, что «...сравнение требует «действующих» знаний, проявления собственного мнения, собственной активной жизненной позиции по любому вопросу, что в свою очередь, стимулирует и мотивирует стремление постоянно увеличивать и углублять объем знаний и о своей стране, и о других странах», то есть активизирует познавательный интерес [4, с.16].

Таким образом, вслед за В. С. Библером, В. В. Сериковым и Е. И. Пассовым, *диалог культур в качестве средства развития познавательного интереса рассматривается нами как двусторонняя информационная культурно-смысловая связь, ставящая учащихся в условия сравнения и тем самым стимулирующая познавательную деятельность в области изучаемого предмета.*

Диалог культур в развитии познавательного интереса учащихся обладает большими педагогическими возможностями особенно в школе с углубленным изучением иностранных языков, за счет взаимодействия национально-регионального компонента и компонентов инокультуры (культуры страны изучаемого в этой школе языка).

Понимая под *национально-региональным компонентом* содержания образования систему знаний национально-культурных и социально-исторических ценностей, отражающих этнопсихологическую самобытность родного народа, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, раскрываемых ими; умений и навыков их использования в процессе жизнедеятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения, ученые-педагоги (Г. С. Гумерова, Э. В. Екеева, О. В. Лебедева) считают, что эффективным средством формирования познавательных интересов является национальная культура, подчеркивают взаимосвязь и взаимное обогащение познавательного интереса и национально-регионального материала.

Национально-региональный компонент, включающий знания национальной культуры, которые школьники могут использовать в процессе жизнедеятельности, дает базу для осознания личностью собственной национальной идентификации, возрастания чувства национального достоинства, в этом случае национально-культурные ценности воспринимаются как осознанная потребность, становятся для них личностно значимыми, а это один из мощных источников познавательного интереса.

Включение в содержание учебного материала таких компонентов инокультуры как сведения о национальном костюме, кухне, традициях, обычаях, национальных ремеслах и промыслах стимулирует познавательный интерес, за счет включения учащихся в значимую для них иноязычную деятельность.

Обобщая материал, изложенный в статье можно отметить, что диалог культур может стать мощным средством развития познавательного интереса, ибо потребность в овладении национальной культурой, эмоционально-ценностное отношение к ней реализуется только в заинтересованной деятельности, требующей от ее участников инициативы и творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1979.
2. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31- 42.
3. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. – М., 1999.

4. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. – М., 1993.
5. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М., 2000.
6. Культурология – М., 1999.
7. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград, 1994.

БЕЛЬСКАЯ А. Л., МУРЗИНА И. Я., ОШЕВА Е. С.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЧИТАТЕЛЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПРОГРАММЫ «ОСНОВЫ РАЦИОНАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ»

Одна из проблем, встающих перед учащимися старших классов школы, связана с усвоением значительных объемов информации, осознанное формирование культуры читателя. Это вызывает у одних состояние стресса («ничего не успеваю», «ничего не запоминаю»), у других – стойкое убеждение, что «все выучить нельзя, да и не нужно». И лишь очень небольшая часть готова к новой учебной ситуации. Можно отметить, что именно к последней группе принадлежат слушатели учебного курса «Основы рациональной работы с текстом» (Центр «Одаренность и технологии»; Проект ««Поддержка интеллектуального и личностного потенциала одаренных старшеклассников г. Екатеринбурга»).

Несмотря на заинтересованность и мотивированность учебной деятельности, этой группе учащихся, тем не менее, требуется сознательное освоение навыков рационального чтения и конспектирования, в том числе и для обеспечения достойного уровня компетентности. Большую часть информации, предлагаемой сегодня школьникам, продолжает занимать текстовая. Рационализация учебной деятельности позволяет сформировать осознанное отношение к акту чтения, развить способности комбинационного мышления, умения сопоставлять события, ориентироваться в информационном поле.

Работа в рамках данной программы базировалась на нескольких принципах: проблематизации ситуации, осознании, сознательном использовании предлагаемых методов, психологически комфортных условиях учебной коммуникации.

Качество результатов, полученных преподавателем, можно оценивать по следующим критериям. *Субъективно-объективные:* самооценка читательской деятельности; степень заинтересованности учебным курсом; оценка деятельности преподавателя. *Объективные:* скорость чтения; качество усвоения текстовой информации.

Самооценка читательской деятельности проводится на первом занятии. Цель – «снять» информацию, замерить базовые характеристики чтения. Результатом этой работы является создание «портрета читателя». Учащиеся, прошедшие тестирование на первом занятии, показали средние результаты и могут быть отнесены к категории «стандартных читателей» (по классификации В. А. Бородиной) с базовыми характеристиками коэффициент усвоения информации – 40–55%, скорость чтения – до 220 слов в минуту. В аудитории таких около 50%.

Кроме того, в аудитории учащихся находились нерациональные читатели, чья скорость чтения была достаточно низко (около 150 слов/мин), а качество усвоения текста достаточно высоким (выше 60%); низкопродуктивные читатели с низкими характеристиками скорости и качества; поверхностные читатели (с высокой скоростью чтения и низким качеством усвоения материала); высокопродуктивные читатели, скорость чтения которых была выше 280 слов/мин, а качество усвоения – выше 65%. Разнокачественность базовых характеристик учащихся требовала особой работы с отдельными группами слушателей, исходя из различия целей обучения (больше внимание к скорости чтения, к качеству усвоения, к тренингу внимания и памяти и т. п.).

В результате занятий уровень учащихся значительно изменился. Положительная динамика замечена у всех слушателей. Стандартные читатели приблизились в своих характеристиках к высокопродуктивным (увеличение скорости чтения в 1,5 – 2 и более раз; качество усвоения достигло 70% и выше); поверхностные читатели повысили качество усвоения в два-три раза; нерациональные читатели при традиционно высоком качестве усвоения (около 70%) повысили скорость в 3 и более раз; высокопродуктивные читатели совершенствовали навыки рациональной работы с текстом (скорость повысилась в среднем на 120 и более слов/мин).

Однако *позитивная динамика носит относительный характер*, поскольку связана не только с качеством аудиторных, но и внеаудиторных (домашних) занятий. Как показывают результаты, эффективнее было обучение у той части аудитории, которая систематически посещала занятия и регулярно выполняла домашние задания. Количество проведенных аудиторных занятий свидетельствует об их пропедевтической и ориентационной направленности: формирование навыка рационального чтения не может произойти в столь короткий временной промежуток, учащиеся могут только познакомиться и освоить необходимый объем упражнений, а вопрос, насколько они будут выполнять их в дальнейшей самостоятельной работе остается открытым.

Проведение работы в рамках этого курса в течение ряда лет потребовало более тщательного анализа результативности. С этой целью было проведено анкетирование слушателей курса. Задачами анкетирования были проверка курса на соответствие программе «Развитие одаренности у детей»; проверка полезности курса для детей, его прослушавших; получение данных для принятия решения о продолжении чтения данного курса слушателям центра. Считаем, что курс соответствует программе Центра, если получает высокие оценки по всем пунктам тестирования. Критериальные показатели: актуальность материала; объем информации; сложность материала; интересно для меня; логика построения курса; темп подачи материала; контакт лектора с аудиторией; практическая польза для меня.

Результаты обратной связи по данному прослушанному курсу таковы.

По параметру «актуальность» получена высокая оценка курса. Для 89% учащихся Центра материал актуален в высокой степени, для 11% – в средней степени.

«Объем информации» по данному курсу так же оценен учащимися достаточно высоко (67% – высокий, 31% – средний объем информации, 3% – низкий объем). Объяснить расхождение можно, во-первых, исходно разным объемом информации по проблематике курса в разных школах города. Во-вторых, особенностью курса было большое количество практических заданий и упражнений и сравнительно небольшой объем теоретической информации, что в совокупности и могло послужить причиной 3% низких оценок объема информации по данному курсу.

Сложность материала курса 33% учащихся оценили как высокую, 53% – как среднюю и 14% – как низкую. Мы считаем, что оптимальной должна быть средняя сложность материала, как способствующая развитию ребенка. Простой материал не развивает, не создает напряжения у ребенка, слишком сложный, недоступный для понимания материал снижает мотивацию к успешному его освоению, а в конечном итоге и ценность прочитанного курса. По этому критерию мы бы поставили данному курсу оценку выше среднего.

По критерию интересности для слушателя ребята разделились следующим образом: высоко интересный курс – 86%, интересный в средней степени – 14%. Это, на наш взгляд – достаточно высокая оценка.

Логика построения курса высоко оценена 83% детей, средне – 17% слушателей. Хороший результат.

Темп подачи материала оценен следующим образом: высокий – 64%, средний – 33%, низкий – 3%. Как и в случае со сложностью, средний темп представляется нам оптимальным. Хотя, в группе учащихся с признаками интеллектуальной одаренности

возможен и высокий темп подачи материала. Вообще, данная анкета нуждается в доработке, ибо «высокий темп подачи материала» не однозначно воспринимается как «слишком быстро». Возникает вариант интерпретации «хороший рабочий темп».

Параметр «контакт лектора с аудиторией» – очень важный параметр. Отношения – это та база, на которой во многом строится процесс обучения. 97% учащихся оценили контакт лектора с аудиторией высоко и 3% – средние. Это очень хорошая, высокая оценка.

Не менее важный параметр – практическая польза для слушателя. 89% слушателей заявляют, что курс принес или принесет высокую практическую пользу для них. 11% говорят о средней полезности прослушанного курса. Это так же высокая оценка.

Полученную информацию можно дополнить следующим важным для слушателей показателем, как общее время чтения курса. По отзывам, как детей, так и преподавателя, ведущего занятия на прочтение курса стоит уделить большее количество часов. (слушатели отмечали: «недостаточно времени», «хороший курс, но не проработали до конца ни одного упражнения, это обидно» и т. д.)

Таким образом, курс лекций «Основы рациональной работы с текстом» практически по всем параметрам получил достаточно высокие оценки. Самых высоких оценок удостоились такие параметры как контакт лектора с аудиторией (97%), актуальность материала (89%), практическая польза для меня (89%), интересность материала (86%). Такие показатели, как темп и сложность материала, не однозначны сами по себе и в предложенной анкете нуждаются в более корректном формулировании, так как не понятно, высокая сложность это «достойный меня уровень сложности» или «слишком сложно для меня». На основе бесед с учащимися по поводу данных параметров мы получили неоднозначные оценки, но в целом можно поставить этому курсу по темпу и сложности оценки выше средних. Особо отмечен недостаток времени на прочтение курса, по причине которого не были хорошо проработаны упражнения и дано достаточное количество теоретического материала. Вывод, который можно сделать: курс соответствует программе развития одаренных детей в системе дополнительного образования, он нужен и полезен, но было бы целесообразно увеличить количество часов на его прочтение.

ГАФИЯТУЛЛИНА О. Ф.

ОБЩЕЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Актуальность дополнительного образования детей определяется возрастающим значением различных видов неформального образования для личности и общества, удовлетворяющих постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей. Дополнительное образование расширяет культурное пространство самореализации личности, стимулирует ее к творчеству. Начальное художественное образование Свердловской области представляет собой обособленную ветвь общего образования детей, подведомственную органам управления культуры. В Свердловской области работает 185 школ, из них 93-детские школы искусств, 60 – музыкальные школы, 25 – детские художественные школы. По количеству детских школ искусств Свердловская область занимает второе место в Российской Федерации после Московской области.

В 2003 году Научно – методическим центром по художественному образованию в детские школы искусств регионов России были направлены учебные планы нового поколения по образовательным областям, программам общего эстетического образования, раннего эстетического развития, подготовки детей к обучению в детской школе искусств. Однако развитие детской школы искусств сегодня невозможно без организации инновационных и экспериментальных работ. Возможность самостоятельного

наполнения учебных планов содержанием, а учебных программ дидактическими единицами предоставляет, на наш взгляд, необходимую свободу. С одной стороны, система школ искусств призвана обеспечить воспроизводство творческой интеллигенции, профессиональную ориентацию своих воспитанников. Однако, профессионально мотивированы около 10 % выпускников. Основной контингент приходит «за общим эстетическим уровнем». Какие ориентиры выбрать сегодня, как определить программные требования и дифференцировать образовательные уровни? Различный уровень способностей и изменяющаяся индивидуальная образовательная траектория ребенка предъявляют в качестве условия жизнеспособности школ гибкость и своевременность реакции на изменения потребностей личности.

Общее художественно-эстетическое образование может быть представлено сегодня как уровень освоения образовательной программы. Министерством культуры РФ в 2004 году подготовлены методические рекомендации по определению содержания образования и разработке требований к уровню подготовки выпускника детской школы искусств. Это попытки стандартизации деятельности школ искусств. Уровень подготовки выпускника детской школы искусств определяется с учетом вида искусства; уровня освоения образовательной программы (общего художественного эстетического образования, повышенного уровня и уровня допрофессиональной подготовки); видов деятельности (учебно-исполнительская, учебно-теоретическая, креативная, культурно- просветительская); результата обучения, личностного развития.

Предложенный документ обсуждается педагогическим сообществом. Одним из противоречий предложенного документа нам видится практически дублирование требований повышенного уровня и уровня допрофессиональной подготовки, скажем, в образовательной области «Музыкальное искусство».

Деятельность коллективов школ ориентирована на обеспечение личностно-деятельного характера учебного процесса, оснащенного вариативными программами, поскольку именно школам искусств принадлежит приоритет в деле развития творческой индивидуальности ребенка. Число практических экспериментов построения модели общего эстетического образования растет. Учитывая нестабильную ситуацию с финансированием школ искусств, стремлением государства переложить ответственность на муниципальные бюджеты, коллективы будут искать источники финансирования. Уровень допрофессиональной подготовки способны освоить немногие дети, общее эстетическое образование будет востребовано большинством заказчиков образовательных услуг. Однако, достигнутый в практике уровень художественного образования, сложно подразделяется на уровни освоения образовательной программы. Содержание образования, в уровне его освоения, должно изменяться. Сегодня потребность коллективов в разработке вариантов комплексных образовательных программ различных уровней освоения в многообразии образовательных областей искусства. Основная направленность состоит в построении модели, оптимально и оправданно сочетающей в себе наибольшее количество эффективных условий общего эстетического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кирнарская Д. К. Новый имидж музыкального образования в XXI веке// Культура. Искусство. Образование. – 2003. – № 3. – С.19 – 27.
2. Методические рекомендации по определению содержания образования и разработке требований к уровню подготовки выпускника детской школы искусств. Письмо Министерства культуры Российской Федерации от 18.05.2004 № 626-06-32.
3. Начальное художественное образование в Свердловской области. Реальность и перспективы. Постановление коллегии Министерства культуры Свердловской области от 30.06.2004.

4. Об организации работы детских школ искусств в 2004 – 2005 учебном году. Письмо Министерства культуры Российской Федерации от 31.05.2004 № 688-06-32.

ГВОЗДАРЕВА Л. В.

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Нужна ли преподавателям школ искусств работа с родителями? Вопрос риторический. Всем ясно, что без взаимопонимания учителей и родителей невозможно успешное воспитание и обучение детей. Однако не всегда родители имеют представление о нашей работе. Поэтому на родительских собраниях важно не только подвести итог успеваемости, но и обсудить ошибки, определить новые задачи воспитания.

В классе преподавателя фортепиано обучаются дети от пяти до пятнадцати лет. Необходимы индивидуальные беседы с родителями. Полезно проводить их во время урока, обсуждая возникающие проблемы, причины неудач. Родители должны слышать качество игры преподавателя, видеть, как усваивает показ их ребенок. В классе возможно разрешить сложные конфликты, расположить к себе недоверчивого человека. Это сделать легко, если преподаватель владеет инструментом, спокоен и деловит в работе, в состоянии создать доброжелательную атмосферу. На родительских собраниях важно найти интересную и нужную тему для всех. Здесь решаются общие задачи. Есть такие вопросы, которые лучше решаются в общей беседе. Ниже приводится одна из таких бесед, состоявшаяся на родительском собрании школы искусств.

Музыкальные, живописные, поэтические шедевры, научные открытия сложны для понимания. Трудно постичь глубину их содержания, тонкость чувств. Большая ответственность – играть музыку И. С. Баха, Л. Бетховена, А. Моцарта, Д. Д. Шостаковича. При этом мало знать особенности их творчества, необходим собственный интеллектуальный багаж. Это нелепая задача для зрелого музыканта, тем более для ребенка. Представьте себе обезображенную копию «Джоконды» Леонардо да Винчи. Такое же кощунство – искаженное исполнение музыки великих композиторов. И чем выше профессионализм музыканта, тем непримиримее он к дилетантской игре.

Учащиеся обучаются по программам, в которых постепенно усложняются художественные задачи. Если ученик старших классов удивляется, зачем преподаватель требует глубокого понимания исполняемого, если он не способен качественно оценить свою игру, то процесс обучения вызывает сомнение. Как следствие неправильной работы в классе появляется недоверие к учителю, снижается успеваемость, возникают конфликты. Главное – не достигается цель обучения, учащийся не может ценить и понимать музыку. Нередко появляется отвращение к занятиям (не поэтому ли после окончания школы некоторые ребята не подходят к инструменту). Часто ошибка заключается в отсутствии взаимопонимания учителя и родителей.

При работе над музыкальным произведением ученик выполняет многие задачи: слуховые, звуковые, ритмические, образные и т. д. Не сразу все получается. Чем менее развиты музыкальные данные, тем труднее формируются знания, умения и навыки. Преподаватель анализирует и прогнозирует дальнейшее развитие своих учеников, обращая внимание на развитие чувства ритма, сценической выдержки, образного мышления. Бездумная игра не допускается. Требуется своя точка зрения во всем – от интонирования фраз до интерпретации произведения. Задача одна – точнее передать замысел композитора. Если ученик теряет уверенность, волнуется перед выступлением, не следует его успокаивать «Не волнуйся, сдашь!». В классе не говорится об этом, чтобы не заострять внимание ученика. Наоборот, нужно его хвалить, объясняя его волнение любовью к музыке, уважением к сцене; это волнение хорошее, творческое. Родителям советуется устраивать семейные концерты, поощрять игру ребят. Маленький артист должен любить выступать.

Чаще всего в предэкзаменационные дни начинаются недоразумения с родителями. Не понимая всей сложности работы в это время, они вмешиваются и нарушают с таким трудом завоеванное у учеников доверие. В чем заключаются ошибки родителей? Дома выражают недовольство написанными в дневнике замечаниями. Причем, говорится все при детях, которые поддаются общему настроению. В класс приходит ученик не только не выполнивший задание, но и недоверчивый. В одной семье пришедшую из школы дочь встречали вопросом: «Какое было настроение у преподавателя? Хорошее – вот и поставила пять, три – значит плохое». Девочка долго не могла исправить свои недостатки, отставала от сверстниц. Недоверие к учителю, которое воспитали в ней родители останется надолго. Успех воспитания зависит как от веры в воспитателя в своего воспитанника, так и наоборот.

Нередко родители, наблюдая за неудачами ребенка, нервничают, заставляют заниматься целый день, внушают ему, что у него ничего не получится и все занятия бесполезны. Прослушать плохую игру и заметить в ней что-то хорошее – известная педагогическая мудрость. Важно поддержать в детях любовь к труду, веру в свои силы. Разве можно упрекать ребенка за то, что у него плохое чувство ритма, не развит музыкальный слух? Стоит ли ему ставить за четверть «три»? Ведь в данном случае не ставится задача воспитания профессионала. Порой дети из-за боязни наказания начинают жаловаться на преподавателя. Верно поступают те родители, которые прекращают подобные разговоры, объясняя, что лучше на себя строже посмотреть.

В предэкзаменационные дни приходиться родителям на уроки и репетиции можно только с разрешения преподавателя. Дома, во время занятий ребенка, постарайтесь создать особую тишину. Это воспитывает ответственность и серьезность. В это время дети очень утомляются. Задача родителей подумать о хорошем питании и активном отдыхе. Правильно делают те, которые приходят к учителю не с претензиями, а за советом. Обучение и воспитание детей процесс очень сложный, порой болезненный. Педагогика – искусство трудное тем, что в ней много зависит от интуиции. Любопытно, что многие считают себя знатоками музыки, педагогики упуская, что этому нужно учиться как любой другой профессии. У некоторых родителей, посетивших за год всего один урок, складывается неправильное представление о работе преподавателя. Оценить нашу работу по одному уроку невозможно. Вся работа учителя проверяется итогом семилетней работы – кого он воспитал, ценителя музыки или «музыконенавистника».

Между личностями воспитателя и воспитанника имеется прямая взаимосвязь. Поэтому начинать воспитание нужно с себя, помнить о силе воздействия примера. Ничего не ускользает от пытливых ребячьих глаз: выражение лица, интонация голоса, походка, жесты. Постоянно нужно работать над собой, избавляться от дурных привычек, задумываться над своими поступками, манерой разговора с детьми. Всегда ли родители пользуются авторитетом у своих детей? Постарайтесь быть такими, чтобы вас невозможно было не слушаться, чтобы дети хотели быть похожими на вас.

Всегда ли учитываются возрастные особенности воспитания? Естественно, с маленькими мы не разговариваем, как с большими. Опытные родители знают, что маленького ребенка легко «испортить», он может быть капризным, чрезмерно требовательным. Маленькие настолько податливы, что уже в садике им под силу начальный учебный материал. Малышам через игру легко проявить нужные навыки: внимание, усидчивость, сообразительность, ловкость. Актуальна теория А. С. Макаренко о воспитании с первого дня жизни. В любом возрасте необходимо уметь направлять мысли, поступки, действия ребенка, учитывая особенности психического и физиологического развития. Неоценимую помощь в этом оказывает специальная литература психологов, педагогов.

С началом «переходного возраста» дети становятся упрямыми, раздражительными. В этот сложный период их жизни требуется особый такт и терпение родителей.

Конечно проще за плохую оценку, проступок наказать. Но какой след оставляет в душе ребенка такой «урок»? Даже если он виноват, дополнительное психологическое давление озлобляет, раздражает. Лучше сдержаться, не начинать «крупного» разговора не успокоившись, не обдумав случившегося. В спокойной обстановке найти веские доводы, объяснить ребенку его ошибки, указав на результат поступка, вызвать его на размышление – главное.

Подросток недоверчив, колюч. Часто родители жалуются на грубость дочерей. Не стоит делать из этого трагедии, заострять на этом внимание, так как одумавшись подросток остро переживает свой срыв. Лучше сказать: «Ты погорячилась, бывает трудно себя сдерживать...», или «Мне больно видеть тебя такой...». В этом возрасте особенно нужны беседы «вдвоем» о жизни, человеческих отношениях. Хорошо, если отец или мать смогут стать старшим другом для своих повзрослевших детей, но без панибратства и фальши. Не бойтесь незнания в разговоре с детьми, все знать невозможно, главное – честность. Ничем не излечимую травму в душе ребенка оставляют ссоры родителей. В такие минуты в их сознании рушатся все понятия о чести, порядочности, долге, доброте. Я часто повторяю ученикам, что самое дорогое у них в жизни – отец и мать. Но порой сталкиваешься с явными просчетами в поведении взрослых, в их неверном отношении к детям. Делается это не злоумышленно, не сознательно, что не умаляет вины. А ведь многие сложные ситуации можно свести к нулю юмором, отметив, будто случайно, что в каждой шутке есть доля истины. Именно в этом возрасте приходит первая влюбленность. Уважайте это чувство, не допускайте бестактных замечаний, насмешек. Не всегда сын или дочь могут поделиться с родителями своей тайной, не стоит упрекать их в скрытности и недоверии.

В воспитании детей любого возраста нужно уметь прощать. Ошибки неизбежны, можно сказать запланированы природой. Объяснение ошибки, совет как необходимо было поступить, дает положительные результаты. Если вы грубы с маленькими детьми, ждите ответной грубости, когда они вырастут. Некоторые родители считают, что они добьются хороших отношений с дочерью, сыном, покупая им дорогие подарки. Покупки должны обсуждаться на семейном совете и приобретаться для семьи, а не для сына, дочери. Итак, подведем итог: если вы видите недостатки в своих детях, ищите, прежде всего, причину в себе; готовьтесь заранее к переходному возрасту сына, дочери; помните, наши дети будут такими, какими мы хотим их видеть, если мы будем задумываться над конфликтами дома, изучать его психику, старайтесь быть для детей примером для подражания; помните о вечной эстафете жизни – передать все самое доброе детям, внукам; боритесь с показным благополучием, мещанством, лживостью, лицемерием в своих семьях.

«Самое правильное, разумное, продуманные педагогические методы не принесут никакой пользы, если общий тон вашей жизни плох. И, наоборот, только правильный общий тон подскажет вам и правильные методы обращения с ребенком и, прежде всего, правильной формы дисциплины, труда, свободы игры и... авторитета» [1, с.152.].

Спасибо тем из вас, кто, понимая всю сложность обучения, ценя богатство, которое на всю жизнь получают дети в школе, приходит со словами благодарности. Спасибо тем, кто дает ребенку в руки цветок для учителя, кто вместе с нами любит, ценит, дорожит настоящим искусством и понимает его.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Книга для родителей. – М. 1971.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА: ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ

Художественное творчество как проявление спонтанного самовыражения ребенка является сегодня предметом взаимосвязанных научных исследований отечественных и зарубежных специалистов по психологии, биологии, медицине, образованию, с использованием новейших компьютерных технологий. Междисциплинарное изучение творческого процесса дает плодотворные результаты. Гуманистическая психология устанавливает связь между художественным творчеством и гармоничным существованием человека.

У художественного образования дошкольников есть антропоцентрическая, гуманистическая цель, которая заключается в том, чтобы сохранить и развить природные художественные способности человека. В связи с этим важно своевременно поддерживать и развить первичную креативность ребенка.

Первичная креативность неразрывно связана с неконтролируемой природной спонтанностью, которую мы чаще всего встречаем у маленьких детей. При этом важен сам творческий процесс и сопровождающие его состояния радости, внутренней гармонии, искренности и удовольствия как самоценные феномены, стимулирующие любознательность, открытость миру, стремление к художественной деятельности.

Первичная креативность важна не только для музицирования или занятий живописью, она необходима человеку для полноценной одухотворенной жизни. Психологи считают, что прогрессивные специалисты по художественному образованию движутся в том направлении, в которое хочет повернуться и все современное образование.

В Свердловской области работает 185 школ искусств, среди которых нет равнодушных к идее использования возможностей творческого обучения, однако только в некоторых школах ведется углубленная научно-исследовательская работа по созданию авторских учебных программ и методик художественного творчества нового типа, содействующих личностному становлению человека – творческого, импровизирующего, самостоятельного, способного к эмпатии, умеющего принимать решения и радоваться жизни.

Обобщение опыта работы детских школ искусств Свердловской области выявляет тенденцию к преодолению узкоспециализированных задач художественного образования и выхода на проблему целостного развития личности в опоре на междисциплинарное изучение творческого процесса в сферах педагогики искусства, возрастной педагогики и психологии.

Исследования позволили выявить следующие факторы успешности развития художественного творчества в аспекте формирования личности ребенка: личностные и профессиональные качества преподавателя (учить творчески может только творческий человек); наличие целостной педагогической системы, которая может быть изложена в жанре авторской учебной программы; сочетание в авторском курсе субъективного видения преподавателя и известных, признанных техник и методик обучения; включение во внутреннюю структуру урока импровизационной игры с моделируемыми преподавателем дидактическими задачами; переводение вербальных учебных понятий и определений в чувственные образы (переживание понятия в конкретном образе через эмоцию – главная идея игрового построения урока); интеграция игрового обучающего содержания и психологической поддержки состояний, способствующих творческим процессам, как основной механизм творческого обучения; введение в учебный процесс оздоровительной гимнастики, пальчиковых игр; синтез различных видов искусств: музыка, живопись, танец и др.; доминирование различных форм коллективного творчества: музыкальный театр, театр кукол, «арт-студия» и

др.; включение в образовательные программы новых модулей: ознакомление с окружающим миром, коммуникативное развитие, сказкотерапия, игровой фольклор и пр.

Художественное творчество синкретично в своей основе. Идеи творческого самовыражения на практике реализуются посредством включения в образовательный процесс большого разнообразия видов деятельности учащихся. Целесообразность такой практики определяется двумя факторами: необходимость найти каждому индивидуальным способом общения с художественным творчеством; стремление расширить и обогатить художественный опыт.

Художественное творчество открывает каждому ребенку возможность найти свой путь к искусству и дает возможность продолжить его соразмерно собственным желаниям. Но вначале он откроет его как удовлетворение от личного опыта спонтанного самовыражения, перерастающего в потребность творческого бытия.

ГОРЬКАЯ Л. Ф.

РОЛЬ ПРЕДМЕТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО» В ФОРМИРОВАНИИ КАЧЕСТВЕННОГО УРОВНЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ С МИРОМ КУЛЬТУРЫ

Анализ педагогической ситуации на уроках гуманитарного цикла в современной школе показывает, что наряду с видимым качественным изменением уровня знаний, получаемых школьниками, с изменением подходов к обучению и воспитанию, сохранились проблемы раскрытия индивидуальных, творческих способностей личности, воспитания нравственности, духовности нового поколения.

Знание не дает само по себе надежных ориентиров в моральном пространстве. Человечество, покоряя космическое пространство, делая открытия в микробиологии, генной инженерии, создавая новейшие технологии в самых различных областях науки, – увы, теряет в мудрости жизни и воспитании. Современное общество оказалось в ситуации дефицита духовности, совестливости. Политика, экономика, производство, средства массовой информации, экология – все области человеческой жизни зависимы от того, кто, какой человек, какая личность лидирует в ней.

Ребенок XXI века живет в сложном мире, где часто его окружают жестокость и цинизм, ложь и разврат. Открыть для него другой мир – мир добра и красоты, искренности, порядочности и любви педагог может через создание условий приобщения ученика к духовному наследию человечества, гуманизацию обучения и воспитания. Это позволяет, сохраняя свободу подрастающего человека, показать его меру ответственности в отношениях с окружающим миром, от которого он не свободен. Однако каждый способен выработать свою позицию, определить свое место в этом мире, создать свое культурное пространство и через него менять окружающую ситуацию к лучшему. Это значит вырастить в себе ответственность за свою жизнь, свой мир, будущее.

Любой человек является наследником огромного богатства человеческого опыта, но не каждый вступает во владение тем, что принадлежит ему по праву наследования. Почему? Опыт закодирован в культуре, растворен в ней. Именно в предметах материальной и духовной культуры материализован, кристаллизован и определен опыт человечества. Научиться действовать с предметом культуры в соответствии с культурой предназначения этого предмета – это значит извлечь из предмета материализованный опыт человечества и сделать его своим личностным, интимным, то есть развиваться. Следовательно, роль таких предметов как Музыка, Мировая Художественная Культура, Культура Урала – помочь учащемуся вступить в полноценное взаимодействие с миром художественной культуры.

Каждый год в первый класс школы приходят новые дети. Каждый год это совершенно иные дети, иное поколение. Мыслят все быстрее, информации о фактах, собы-

тиях имеют все больше. Но все менее эмоционально отзывчивы, меньше удивляются, восхищаются, негодуют, гораздо чаще требуют, конфликтуют с ровесниками и взрослыми. В чем же причина? Несомненно, причин несколько: физиологическая (отклонения в здоровье), психологическая, социальная и другие. Среди социальных факторов, влияющих на формирование личности будущего школьника, большую роль играет окружающее ребенка культурное пространство. Это и культура семьи и культура общества, в котором живет семья. В большинстве случаев, результат этого влияния не может удовлетворить педагога. Дети удивительно спокойны в однообразном круге интересов: куклы Барби, модели машинок, компьютерные игры, игровые приставки... Проведя в сентябре 2004 года тестирование первоклассников по уровню формирования музыкальной культуры, я была поражена результатами. Из 23 опрошенных детей только пятеро смогли напеть свою любимую песню или вспомнить ее слова, остальные испытывали явное затруднение, так и не вспомнив ни одной строки. Еще более устрашающим оказался репертуар тех детей, которым удалось выполнить задание, – четыре ребенка напели припев песни из репертуара ГЛЮКОЗЫ: «Я буду вместо, вместо, вместо нее, твоя невеста, честно, честно ее..». И только одна девочка полупропела, полупродекламировала куплет песенки о гномике. Дети не смогли вспомнить, какие песни поют их родители, на вопрос «какую музыку чаще слушают в семье?» самым распространенным ответом был – «эстрадную». Из 175 учащихся нашей школы только 2 посещают детскую музыкальную школу и 4 занимаются в кружке «Домашнее музицирование. Обучение игре на фортепиано». Для большинства учащихся учитель музыки является единственным проводником в мир большой музыки.

Духовный опыт – опыт чувств, переживаний, отношений, симпатий и антипатий, установок и переживания смыслов – материализован в предмете музыкального искусства. Этот опыт не могут передать слова и выражения обыденной речи с закрепившимися за ними устоявшимися значениями. Язык музыкального произведения – это особый язык, пониманию которого необходимо учить ребенка с особой тщательностью и осторожностью. Систематическая работа учителя над развитием музыкального звуко-высотного слуха учащихся, активизация деятельности учащихся через применение игровой технологии, развитие индивидуальных творческих способностей, общей музыкальной культуры, позволяет изменить ситуацию музыкальной безграмотности, сформировать к 8 классу положительную мотивацию к общению детей с серьезной классической музыкой. Результатом становится повышение уровня развития познавательных способностей учащихся, развивается умение обобщать через анализ и синтез. Осведомленность – определение композитора, жанра, названия музыкального произведения, музыкально-теоретические знания. Классификация – понятия о жанрах, стилях, формах музыкальных произведений. Аналогии – сопоставление схожих по музыкальному образу произведений, жанров, стилей. Обобщение – умение самостоятельно анализировать прослушанное произведение. Развитие потребности слушать серьезную музыку, сформированность вокальных навыков и расширение певческого диапазона – все это постепенно приводит проявлению накопленного опыта в творчестве. Уровень проявления творческих способностей для каждого ребенка индивидуален. Учащиеся по-разному проявляют свои способности: сочиняют музыкальные сказки, колыбельные и попевки, рисуют иллюстрации к прослушанной музыке, занимаются в вокальном кружке, принимают участие в тематических концертах, конкурсах. Расширяется и круг повседневного общения с музыкой – дети постепенно погружаются в музыкальную культуру нашего города через посещение концертов филармонии, театра оперы и балета, театра музыкальной комедии, концертных площадок города. Особенно радует то, что старшеклассники, закончив в 9 классе общение с музыкальным искусством на уроках музыки, продолжают занятия в вокальном кружке, пишут реферативные работы на темы, связанные с музыкальной культурой нашего города.

Место человека в культурном пространстве социума зависит от многих факторов и причин, в то числе и от того, какую информацию получает человек в детстве. Как он адаптирует эту информацию по отношению к своей жизни, к своей судьбе, своим интересам. Информация, полученная на уроках образовательной области «Искусство», а зачастую не только информация, а чувственные, эмоциональные переживания позволяют детям построить свое мировосприятие в соответствии с опытом мировой культуры. Это позволяет школьникам обрести некоторую психологическую комфортность, уверенность в собственной значимости, позволяет формировать характер и убеждения на принципах уникальности каждой личности, значимости творческого процесса, стремления к идеалу человечества.

Общение учащихся с миром культуры на уроках музыки, Мировой Художественной Культуры, Культуры Урала не ограничивается суммой знаний, полученных на уроке. Это процесс формирования личности подростка в соответствии с его эмоциональными потребностями, удовлетворенными высокими эталонами мировой культуры. Никто не заменил и не отменил пословицы: «Свято место пусто не бывает». От того, чем будет заполнено это место, зависит наш завтрашний день. Особенно будущий день нашего города. Практика показывает, что стремления подрастающего поколения, знакомого с историей и культурой нашего города, региона, страны, мира, направлены на перспективу развития своей малой родины. Стремление реализовать себя как личность, выводит на значимые позиции опыт учащихся не только в области технологических знаний, но и в области чувственных переживаний, связанных с миром искусства. Выживание в условиях современного мира также напрямую связано с опытом эмоциональных, личностных переживаний, которые переживает подросток знакомясь с произведениями мировой и региональной культуры. И это достаточно серьезный аргумент в вопросах профилактики правонарушений, различного рода зависимостей. Осознание места своей личности в историческом процессе, понимание вечности человеческих проблем, страданий, радости и боли, любви и ненависти приводит к более адекватному пониманию подростком собственных переживаний, а отсюда и к более адекватным выходам из сложных психологических ситуаций.

Ученики всегда бывают благодарны учителю за радость открытий. И я уверена, самую большую радость испытывает учитель, когда открытия учеников делают их счастливей, умней, уверенней в себе. Освоение культурного пространства города, региона начинается проявляться на самых разных уровнях; от элементарного понимания – «Человек не может существовать вне культуры, культура влияет на него, а человек – на культуру» (6 класс), до погружения в культурную среду города в самых разнообразных формах. Это и посещение музеев, выставок, театров, концертных залов, библиотек, просто прогулок по историческим улицам города, и, конечно, творчество в самых разных формах. Поделки, рисунки, сообщения, инсценировки, исследовательские проекты и поэзия:

Урал – великий край,
Сокровищница цвета.
Как на земле воспетый рай-
Обитель для поэта.
И я люблю родной Урал,
Я знаю, что с годами
Не поскунеет мне быть в нем-
Смотрю на все я свежими глазами
(Трофимов Федор, 11 класс, 2003 г.)

Человек и мир культуры. Взаимодействие и взаимопонимание их зависит от многих факторов, от многих путей. Но один из них – это общение с искусством на уроках музыки, мировой художественной культуры и художественной культуры Урала.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В современную историческую эпоху проблемы этнокультурной образованности личности, развития у нее этнического и национального самосознания, способностей к позитивному диалогу с представителями разных этнических и национальных культур приобрели особую остроту и актуальность. С одной стороны, очевидным фактом реальной этнокультурной действительности является развитие процессов глобализации, а с другой, – усиливаются тенденции, связанные со стремлением разных народов сохранить свою этническую или национальную самобытность, консолидироваться на основе значимых для того или иного народа совокупности психологических и культурных черт. Это еще раз подтверждает, что человечество, понимая необходимость взаимодействия, отнюдь не стремится при этом к утрате этнокультурного многообразия, выступая против опасностей глобализации, связанных с внедрением модели одного типа культурного развития, навязыванием народам и странам чуждых им ценностей, отказом от поиска других моделей культурного взаимодействия. Диалог, межкультурные контакты плодотворны, если «голос» каждого народа будет услышан, а его культура сохранит свое уникальное своеобразие, совершенствуясь в процессах внутреннего развития и межкультурного взаимодействия.

В контексте тенденции этнической консолидации особую значимость приобретает проблема формирования у членов этнического сообщества этнической картины мира как образа, сквозь призму которого человек, идентифицирующий себя с этносом, воспринимает мир, адаптируется к нему, соотносит себя с мирозданием и определяет свое место в нем. Этническая картина мира как некоторое связанное представление о бытии выполняет, во-первых, адаптационно-защитную функцию, способствуя сохранению этнических жизнеспособных традиций, а во-вторых, активизирует процесс выработки у членов этноса ценностных доминант, которые определяют уровень их духовности.

Этническую картину мира следует рассматривать и формировать в контексте традиционного сознания этноса, его этнической культуры как наиболее древнего слоя, базиса национальной культуры, во многом определяющего ее своеобразие и самобытность [2; с.289, 296].

Не меньшую значимость для этнокультурной психологии и педагогики имеет и проблема формирования у личности региональной картины мира, обладающей значительной исторической устойчивостью и специфичностью, вследствие принадлежности к определенному географическому ареалу, относительной общности хозяйственной жизни, психологии и культуры различных субэтносов региона.

Необходимость этнической и национальной консолидации обуславливается такое резким изменением в современных условиях коммуникационного пространства, разрывающего границы между культурами, но не являющегося средством обогащающего диалога между ними, раскрывающего их конкретно-историческое и этнокультурное содержание, духовные смыслы и способы специфического национального выражения. Складывающаяся в этом коммуникационном поле некая интегративная суперкультура характеризуется предельным упрощением смыслов, господством общих стереотипов и оценок, способствует не обогащению культур, а их оскудению, так как втянуты они в псевдокультурное общение, вследствие чего содержательный, полный глубины и разнообразия позиций диалог между ними становится невозможным [1, с.136-139].

Таким образом, очевидно, что современная эпоха ставит новые задачи перед системой образования. Прежде всего, необходимо активизировать деятельность по приобщению растущей личности к подлинной культуре, основанной на ценностях многовекового опыта, народов и наций.

О сензитивности учащихся младшего школьного возраста к освоению духовного опыта человечества (мифов разных народов, этноса и фольклора, символики декоративно-прикладного искусства) свидетельствуют педагогическая практика и исследования ученых (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Д. И. Фельдштейн и др.). Повышенная эмоциональная отзывчивость и сенсорная открытость, новая по отношению к дошкольнику «внутренняя позиция», способность к когнитивной и эмоциональной идентификации, к рефлексивному принятию и освоению социальных ролей – все эти важнейшие особенности являются объективными предпосылками и надежным фундаментом социализации, инкультурации и индивидуализации личности младшего школьника. Особенно важно приобщить ребенка к культуре того этноса, с которым он генетически и культурно-исторически связан, а также к культуре народов того региона, в котором он живет. Начинать нужно с освоения этнических и региональных корней, способствующих устойчивости культурного развития личности, помогающих ей вырабатывать в себе «дерево» отечественной и мировой культуры на прочных духовно-ценностных первоисточниках. Эффективность этих процессов во многом определяется личностью учителя, уровнем его общей профессиональной и этнокультурной компетентности.

Анализ психологами и педагогами различных видов компетентности личности (Э. Ф. Зеер, П. И. Пидкасистый, М. А. Холодная, А. Шелтен и др.) позволяет интерпретировать этнокультурную компетентность учителя как определенный уровень его образованности в данной предметной и смежных областях деятельности, проявляющийся в особом типе организации знаний, умений и навыков, их гибкости и многообразии, а также в гуманистических ценностных ориентациях, инициативе, самостоятельности и творчестве, которые и обеспечивают в своей совокупности возможности проектирования и организации успешной педагогической деятельности по этнокультурному образованию учащихся.

Этнокультурная компетентность учителя является сложным структурным образованием, в котором целесообразно выделить для целенаправленного развития в процессе обучения в вузе следующие основные составляющие: теоретическая компетентность; ценностно-ориентационная компетентность; деятельностно-практическая компетентность; технологическая компетентность.

Теоретическая составляющая этнокультурной компетентности будущего учителя предполагает освоение им комплекса понятий и знаний в области этнологии, этнопсихологии, этнокультурологии, этнопедагогики, истории и географии Уральского края, его традиционной и современной культуры, народного и профессионального искусства.

Ценностно-ориентационная составляющая этнокультурной компетентности будущего учителя связана с формированием у него устойчивого эмоционально-ценностного отношения к культуре и искусству разных этносов Урала; интереса и уважения к историческому прошлому полиэтнического региона; стремления познать и понять ценностные доминанты разных этнических культур; нравственно-мировоззренческие и художественно-этнические смыслы, выраженные в мифологических образах, символике народного искусства, традициях, обычаях и верованиях этносов Урала.

Деятельностно-практическая составляющая этнокультурной компетентности будущего учителя направлена на развитие его познавательной и художественно-творческой активности при освоении культуры и искусства Уральского региона; формирование у студентов способностей к аргументированной интерпретации и оценке историко-культурных и художественно-эстетических явлений; развитие художественно-творческого потенциала в процессе собственной практической деятельности на основе образцов национально-региональной культуры и искусства.

Технологическая составляющая этнокультурной компетентности будущего учителя связана с овладением им стратегий и тактикой организации и проектирования педагогической деятельности по этнокультурному образованию младших школьников.

Развитие этнокультурной компетентности может осуществляться как в рамках отдельных предметов («История Урала», «Этнокультурология», «Художественная культура Урала» и др.), так и в процессе овладения содержанием интегрированных образовательных программ. Представляется, что именно интегрированные курсы способны обеспечить соответствующую требованиям времени профессиональную подготовку учителя к решению задач этнокультурного образования учащихся, так как компетентность педагога в данной сфере предполагает освоение знаний в области разных наук – этнопсихологии, этнологии, этнокультурологии, этнопедагогики, истории и географии Уральского региона, его народного и профессионального искусства.

Так, разработанный интегративный курс «Педагогика и психология в этнокультурном измерении» направлен на становление и развитие этнокультурной компетентности будущего учителя, разделен на отдельные модули в соответствии с выделенными составляющими структурной модели данного феномена. Каждый модуль включает в себя в качестве фундаментальной основы блок необходимых понятий, перечень основных видов деятельности студентов, а также артефактов культуры и искусства Уральского региона, необходимых для освоения будущими учителями.

Теоретический модуль интегративного курса отражает требования к компетентности будущего учителя в области этнопсихологии, этнопедагогики, этнокультурологии, культуры и искусства Уральского региона, предполагает освоение семантики таких понятий, как: этническое сознание и самосознание; этническая идентичность; этническая картина мира; этническая культура и культура этноса; региональная культура; культурный потенциал этнопедагогики; этническая карта Урала; мифология и фольклор народов Урала; символизм народной культуры и искусства и др.

Этнокультурную компетентность будущего учителя следует развивать в единстве теоретического, ценностного и практического начал.

Деятельностно-практический модуль интегративного курса включает виды деятельности студентов, обеспечивающие рост их компетентности в процессе восприятия этнических и региональных образов культуры и в собственной художественно-творческой деятельности: посещение музеев и театров, просмотр видеофильмов с последующим анализом полученных впечатлений; создание живописных и графических иллюстраций к мифологическим и сказочным образам разных этносов Урала, произведениям уральских писателей о своем крае; изучение поэтического и музыкального фольклора народов Урала – пословиц, поговорок, загадок, песен и пр.; овладение символикой народного декоративно-прикладного искусства и применение ее в росписях шаблонов прялки, полотенца, пасхального яйца и т. п.; освоение техники графического изображения орнамента в полосе по моделям каслинских мастеров и др.

Ценностно-ориентационный модуль интегративного курса «Педагогика и психология в этнокультурном измерении» направлен на формирование ценностного отношения студентов к культуре и искусству полиэтнического Уральского региона, предполагает стимулирование эмоциональной отзывчивости и эстетической восприимчивости, а также уяснение семантики таких понятий, как: ценности культуры; ценности этнической и региональной культуры; национальные и общечеловеческие ценности; духовные ценности; эстетические и художественные ценности; ценностные ориентации личности и др.

Технологический модуль интегративного курса отражает требования к этнокультурной компетентности будущего учителя, связанные с овладением им знаниями, умениями и навыками по организации и проектированию педагогической

деятельности по этнокультурному образованию учащихся, предполагает: осознание будущими учителями целей этнокультурного образования младших школьников, его направленности на развитие этнического и регионального сознания и самосознания учащихся, воспитание их как достойных представителей своей национально-региональной культуры, а также отечественной и мировой культуры; отбор содержания этнокультурного образования младших школьников в соответствии с их возрастными особенностями, национальной принадлежностью, полиэтничностью Уральского региона; изучение возможностей основного и дополнительного образования для развития художественно-творческих способностей младших школьников на материале культуры и искусства разных этносов Уральского региона; анализ и освоение методов и приемов, способствующих активному выявлению детьми ценностных смыслов мифологии уральских народов, разных жанров фольклора, пониманию символики образцов народного декоративно-прикладного искусства; овладение методами и приемами стимулирования оценочной активности младших школьников через сравнительный анализ артефактов культуры и искусства разных этносов Урала для выявления их общечеловеческого содержания и этнического своеобразия; освоение будущим учителем теории и методики педагогического проектирования для эффективности процессов модернизации этнокультурного и регионального образования младших школьников.

Сверхзадача этнокультурной подготовки учителя – модернизация этнического и регионального образования младших школьников, приобщение их к культуре своего этноса и края, рассматривание их в контексте отечественной и мировой культуры.

В процессе приобщения растущей личности к культуре важно помнить, что в современную эпоху необходимо, но недостаточно воспитывать ребенка как будущего члена семьи, формировать у него этническое и региональное самосознание, чувства гражданина и патриота России. Проблемы, стоящие перед человечеством, требуют формирования у личности планетарного (космического) сознания, воспитания субъекта, мыслящего в масштабах всей Планеты, ответственного за судьбы своего народа и страны, всей жизни на Земле. Расширение сознания требует выхода за пределы своей этнической и национальной культуры, участия во взаимно обогащающем диалоге разных культур, в утверждении гуманистических ценностей во имя сохранения и развития Природы, Общества, Культуры, Человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев П. В. Социальная философия. – М., 2003.
2. Лурье С. В. Историческая этнология. – М., 2004.

ЕВАРЕСТОВА Е. А.

ПРОЕКТ «ПОДДЕРЖКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Г. ЕКАТЕРИНБУРГА»: СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Основной целью работы Центра «Одаренность и технологии» является создание условий для выявления, поддержки и развития одаренных детей в г. Екатеринбурге.

Работа с интеллектуально одаренными детьми в Центре включает в себя: выявление интеллектуально одаренных детей; передачу учащимся современных технологий развития личности и Познани; обучение детей современным способам создания интеллектуальных продуктов и предоставление возможности создавать собственные интеллектуальные продукты; оказание помощи детям в формировании своих жизненных ценностей и профессиональной реализации; оказание помощи детям в определении и реализации их жизненных проектов; оказание психологической помощи одаренным детям и их родителям. Основой концепции работы с одаренными детьми

являются труды С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и др.

Психологи пытаются определить признаки одаренности – те особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий (инструментальный аспект поведения). Однако об одаренности ребенка следует судить в единстве категорий «хочу» и «могу», т. е. мотивационный аспект поведения, который охарактеризован следующими признаками: 1. Повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной деятельности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам и т. д.), либо к определенным формам собственной активности (физической, познавательной и т. д.). Это сопровождается, как правило, переживанием чувства удовольствия от деятельности. 2. Ярко выраженный интерес к тем или иным сферам деятельности, чрезвычайная увлеченность каким – либо предметом, погруженность в то или иное дело. Наличие к столь интенсивной склонности к определенному виду деятельности имеет своим следствием поразительное упорство и трудолюбие. 3. Повышенная познавательная потребность, которая проявляется в любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности. 4. Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов. 5. Высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству.

Поведение одаренного ребенка не обязательно должно соответствовать одновременно всем перечисленным признакам. Поведенческие признаки одаренности вариативны и часто противоречивы по своим проявлениям, поскольку в сильной мере зависимы от социального контекста.

Центр работает с учащимися, проявляющими две степени сформированности одаренности: *актуальную одаренность*, уже подтвержденную более высоким уровнем выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой и *потенциальную одаренность*, характеризующуюся тем, что ребенок не может в данный момент времени реализовать свои потенциальные возможности для высоких достижений в том или ином виде деятельности.

По *форме проявления* различают *явную одаренность*, которая проявляется в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (в том числе и при неблагоприятных условиях), и *скрытую одаренность*, которая проявляется в замаскированной форме.

В Центре особое внимание уделяется работе со скрытой одаренностью, потому что при такой форме проявления велика опасность ошибочных заключений рядовых образовательных учреждений об отсутствии у ребенка одаренности.

По *широте проявлений в различных видах деятельности* выделяют *общую одаренность*, которая проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает в качестве основы их продуктивности, и *специальную одаренность*, которая обнаруживается только в конкретных видах деятельности.

Общая одаренность связана со специальными видами одаренности. В частности, под влиянием общей одаренности проявления специальной одаренности выходят на качественно более высокий уровень освоения конкретной деятельности.

В свою очередь, специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих психологических ресурсов личности, усиливая тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного человека. Поэтому, работая с интеллектуально одаренными детьми, Центр использует в своей деятельности средства развития у них общей одаренности.

К феномену одаренности необходим *возрастной подход* (Н. С. Лейтес) поэтому дифференцируется одаренность *ранняя* и *поздняя*.

Решающими показателями здесь выступают темп психического развития ребенка и те возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в более явном виде.

Существует определенная зависимость между возрастом, в котором проявляется одаренность и областью деятельности. В науке достижения значимых результатов в виде выдающихся открытий, создания новых областей и методов исследований и т. п. происходит в сравнительно позднем возрасте. Это связано, в частности, с необходимостью приобретений глубоких и обширных знаний, без которых невозможны научные открытия.

Поэтому в Центре, ставящем перед собой задачу развития интеллектуальной и познавательной одаренности, основная работа начинается с детьми 12–13 лет и продолжается до окончания ими средней школы (16–18 лет).

Система психологического сопровождения Проекта «Поддержка интеллектуального и личностного потенциала одаренных старшеклассников» должна помочь участникам адекватно решить проблемы развития, учитывая психологические особенности возраста.

Целью психологического сопровождения подростка является помощь в том, чтобы он смог эффективно справляться с теми переменами, которые с ним происходят.

Если исходить из идеи изменений, то в случае с подростками стоит говорить о помощи в осознании тех важных изменений, которые с ним происходят. Необходимо помочь каждому участнику почувствовать себя не объектом перемен, происходящих с ним, но стать их субъектом, полноправным участником. В нашем случае необходимо учитывать особенности и требования, связанные с высоким интеллектуальным потенциалом участников нашего Проекта. Высокий уровень интеллекта и облегчает положение специалистов-психологов и осложняет его.

Облегчает, так как *ребята легко включаются в работу, их легко заинтересовать, «зацепить за интеллект»*, который требует повышенных нагрузок. Большинство ребят очень активны, некоторые привыкли лидировать, быть впереди.

Есть еще одно обстоятельство, которое помогает психологу, особенно на первых этапах работы: для *многих ребят эта новая ситуация является настоящим праздником*. Это среда, где они чувствуют себя своими. (Мы знаем, что многие из наших участников не были приняты в своих классах, неожиданностью стала их победа в отборочных турах для участия в Проекте не только для учителей, одноклассников, но и для них самих и их родителей).

И следующее, что помогает сотрудничать психологам, педагогам, преподавателям и старшеклассникам, участникам Проекта – *высокая мотивация достижения, нацеленность на результат!*

Однако есть немало трудностей. У участников Проекта очень высокие запросы, нельзя уступать им по уровню анализа, «творческости», надо уметь оставаться для них интересными как лично, так и содержательно. При этом недопустимы срывы в поучающий тон, так как подростки чувствительны к этому и возникший контакт может быть сломан.

Сложностью является и то, что некоторые подростки, ища себя, иногда вступают в психологическую борьбу с взрослыми. Сопrotивляясь тому, что предлагает взрослый, подросток прокладывает путь к самому себе. Это не простые ситуации, но, решенные конструктивно, они являются очень продуктивными. Именно они, как никакие другие, позволяют развивать молодому человеку психологическую проницательность, повышать чувствительность по отношению к переживаниям и желаниям других и к своим собственным.

Итак, основными принципами, исходя из которых мы строим работу с интеллектуально одаренными подростками, являются:

1. Адекватность форм психологического сопровождения проблемам и особенностям подросткового возраста.
2. Адекватность высокому интеллектуальному и творческому потенциалу участников.

3. Расширение возможности осознания подростком происходящих с ним перемен.
4. Сочетание концептуальности подхода в построении тренинговых программ (как ответ на запрос развитого у них абстрактного мышления) и конкретных методов и приемов выработки социально-психологических навыков.
5. Непрямота позиции специалистов, работающих в Проекте и самой системы сопровождения, стимулирование самостоятельных выводов и выборов участников.
6. Постепенность приобретения и закрепления нового опыта в циклах тренинговых программ для подростков, где одна программа логически продолжает другую.

Работа с одаренными детьми ставит перед психологом сложные цели и задачи. *Целью психологической работы* мы видим содействие личностному и интеллектуальному развитию старшеклассников г. Екатеринбурга; формированию коллектива единомышленников с позитивными целями и нормами, ориентированного на сотрудничество и взаимодействие.

В ходе нашей работы мы решаем *следующие задачи*: разработка методического обеспечения программы; отбор наиболее интеллектуально успешных учащихся 9 классов; реализация развивающей программы (создание и поддержание мотивации к творческой и интеллектуальной деятельности, повышение социальной значимости интеллектуально ориентированных профессий); создание условий для повышения осознанности в выборе приоритетов профессионального и личностного развития (развитие рефлексии и саморефлексии); повышения уверенности в себе и самооценки, ответственности за себя и свои поступки; помощь в обретении относительной психологической самостоятельности.

Сложность поставленных целей и задач требует особых форм психологической диагностики (с использованием методов исследования интеллекта, креативности и личностных качеств подростков).

Несмотря на порой очевидные отличия одаренного подростка от сверстников установление истинного факта одаренности возможно только профессионально подготовленными людьми. Разнообразие возможных проявлений (в интеллектуальной сфере, обучении, творческой деятельности, общении и лидерстве и др.) требует и дифференциации диагностического аппарата. Для всех перечисленных областей деятельности необходима диагностика *общей одаренности*. Здесь необходимо выделить такие характеристики, как интеллектуальные способности, творческие (креативность), настойчивость (регулятивный, волевой фактор).

Нами использовался диагностический инструментарий, представляющий собой достаточно надежные и валидные стандартизированные методики, созданные в русле двухфакторной (Ч. Спирмен) и мультифакторной (Л. Терстоун) теорий интеллекта и объединяющей их теории Р. Кеттелла. Также использовались авторские методики, выявляющие уровень развития креативности, умения решать логические задачи и отстаивать собственное мнение, разработанные специалистами социально-психологического центра «12 коллегий» (г. С. — Петербург).

Несмотря на положительные результаты работы, есть сферы, на которые необходимо обратить внимание: требует дополнительных сил организация и содержание психологической работы с педагогами, работающими с подростками (как на уровне Центра «Одаренность и технологии», так и в образовательных учреждениях города). Необходимо систематизировать работу с педагогами, обратив внимание на мотивационную составляющую их деятельности и условия работы (оценка уровня психоэмоциональных перегрузок). Реализация этой работы во многом зависит от понимания ее важности и сложности руководителями ОУ разных уровней, так и от профессионализма, инициативности и желания специалистов-психологов.

БЛИЗКА ЛИ ДЕТЯМ НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА?

В соответствии с Государственным образовательным стандартом, национально-региональным компонентом образования в период детства основного общего и среднего образования Свердловской области в Базисный учебный план начальной школы введены предметы региональной культуры: «Культура Урала» (народные традиции), «Литература Урала».

Изучение этих предметов позволяет детям ближе познакомиться с культурой родного народа, познать всю глубину и сложность духовного смысла наших праздников и традиций, понять и осмыслить основы народной мудрости. Изучение народных традиций воспринимается детьми с большим вниманием, удовольствием, сопровождается активным участием.

Данные предметы охватывают различные области народно-художественного творчества: фольклор (пословицы, поговорки, былины, плачи, песни, наигрыши, сказки, легенды, игры, танцы и т. д.), «который является не только отзвуком прошлого, но и голосом настоящего»; произведения изобразительного и декоративно-прикладного искусства; соблюдение традиций, обычаев, семейно-бытовых и календарных обрядов, связанных с явлениями природы, жизнью народа, позволяющих осмыслить роль православия в истории России.

В процессе изучения материала по этим предметам, наряду с общепознавательными уроками, такими как: «Народ. Культура. Кто мы и откуда?», «Когда и где возникли календари?», «Игрушка. Когда и зачем она появилась?» и др. предусмотрены и проведены такие, в которых дети сами становятся участниками преподавания материала: «Капустник», где наряду с ведением хороводов «Вейся, вейся, капуста моя...», детям прививаются навыки приготовления продуктов «впрок» – соления капусты; «Осенняя ярмарка», посвященная Параскеве-пятнице, покровительнице женских ремесел и торговли». Этот праздник представлен в виде театрализованного представления для детей других классов и родителей с Коробейником, Скоморохом, медведем, продавцами поделок и сладостей (изготовленных самими детьми), ансамблем русских народных инструментов; «Зимние святки», связанный с празднованием Нового года, – театрализованное представление – викторина «Путешествие по разным странам мира» с отгадыванием обычаев и исполнением песен и танцев народов разных стран; «Рождественский вертеп», посвященный празднованию Рождества Христова, где помимо кукольного представления, дети участвуют в рождественских играх и забавах; «Про отцов помнить от Века завещано!» – исполнение стихов и песен военных лет ветеранам Отечественной войны; «Зеленые святки. Здравствуй, лето красное» – театрализованное представление с использованием различных направлений фольклора перед уходом на летние каникулы; «Семейные обряды», «Величаем себя и свою семью» – застолье и похороны. В ходе данных уроков детьми осмысливается мораль, что семья священна и грех ее рушить, даже во имя любви; «Тайна загадок», с самостоятельным придумыванием загадок по изученным принципам ее построения; «Убранство дома» с изучением обычаев украшения Уральских изб и созданием проекта своей избы.

Это только наиболее яркие и зрелищные темы проведенных уроков. А сколько еще загадок и тайн, разгаданных и неразгаданных, таит в себе наш народ? Уроки по изучению народной мудрости, ее корней, ее развития, ее осмысления позволяют учителям, воспитателям и родителям сдружить первые впечатления памяти с великим наследием прошлого и привить детям привязанность к Родине, желание славить ее традиции, соблюдать обычаи наших предков, достойные уважения, и передать все это следующему поколению.

Близка ли детям народная культура? С уверенностью говорю: «Да! Близка!» И желаю педагогам и воспитателям, чтобы уроки по этим предметам преподносились и воспринимались детьми не просто как обязательное изучение материала, а как Праздник прикосновения к культуре своего народа, коим являешься ты сам!

ФИМОВА Н. А.

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Современная эстетическая ситуация конца двадцатого начала двадцать первого века переживает серьезные изменения, связанные с активизацией в художественной среде компьютерных технологий. Вместе с тем, многовековая традиция взаимоотношений в искусстве технологии и техники (ремесла) и его результата (воплощения художественного образа в эстетически значимой форме) вновь актуализировала проблему их взаимодействия.

На данный момент многие виды изобразительного и прикладного искусств, так или иначе воспринявших техническое нововведение, приобрели новые качества, которые зачастую не выходят за рамки внешнего соединения. Эти качества решаются за счет приемов, предлагаемых пакетами различных компьютерных программ, и легко узнаваемых даже при не очень детальном рассмотрении. Математическая точность, стандартизованность визуального их выражения, усиленная возможность качественного воплощения и, на первый взгляд, легкость достижения значимого результата привлекает не только «потребителей» специфического вида искусства, но и самих создателей – «обучающихся создателей» – студентов художественно – графического факультета. Возникает проблема специфики искусства в компьютерном воплощении, которой, в этом случае, уделяется минимум внимания.

Она может иметь решение в текущем порядке образовательной системы высшей школы, в частности, на художественно – графических факультетах, где основой служат принципы, методы, категории и установки искусства, сложившиеся на примерах художественного опыта многих поколений.

Однако факты профессионального выявления точек соприкосновения техники и художественности в образовательных учреждениях, где прилагают свои знания и умения, подготовленные вузом специалисты, не наблюдаются. Примером тому могут служить олимпиады для учащихся образовательных учреждений по компьютерной графике, где, к сожалению, просматривается лишь один факт приложения профессиональных знаний и умений педагога – исполнительская техничность творческой по своей сути работы. Эстетические категории при этом становятся лишь дополнительными средствами для воплощения технической части. Тотальный техницизм и непрофессиональность в подходах к художественной части в творческих работах обусловлены тем, что, компьютерную графику в образовательных учреждениях ведут специалисты только математического и технического направлений. На наш взгляд, профессионально образовательную проблему могут решить выпускники художественно-графических факультетов педагогических вузов. При этом, оптимальное решение взаимоотношений художественности и компьютерных технологий обретает тот специалист – педагог – художник, благодатной почвой которого стало обучение в том образовательном подразделении, которое имеет не только художественное, педагогическое, но и социальное направление, ибо немалая часть специфического искусства компьютерной графики направлена на установление визуально – коммуникативной среды.

Вместе с тем, активно проявляются проблемы и внутри самого специфического вида искусства. Преобладание в компьютерной графике технических характеристик нивелировало многие особенности проявлений графики, объединив всех их на базе

иллюстративности (из словарного определения компьютерной графики). Однако иллюстративная графика имеет собственные художественные установки, и производить подмену одних понятий другим, а также необоснованное объединение весьма некорректно с точки зрения профессионального подхода к искусству графики в целом. Оптимизация технического процесса, утилитарность применения компьютерной графики в первую очередь касается прикладных ее видов, потенциально расширив возможности художественной интерпретации.

Станковые произведения искусства компьютерной графики, имеющие в своем арсенале нечеткую иерархию взаимоотношений художественного образа и приема, оказались даже в менее выгодном положении. Оно характеризуется постоянным конфликтом (пусть даже художественного), но математически выверенного стандарта и доведенного до эстетически обоснованного индивидуального, (почти случайного) рукотворного приема художника.

Думается, что проблема взаимодействия художественности и «технологичности» становится более определенной и, соответственно, реально решаемой в том случае, если компьютерным технологиям в искусстве отводится особая роль – роль средства с особыми выразительными качествами для достижения художественного образа.

Дисциплина специализации: «Графический дизайн» для студентов четвертого курса художественно – графического факультета Нижнетагильской социально – педагогической академии обладает всеми качествами для реализации этой установки. Программным техническим обеспечением дисциплины являются, в основном, средства программного пакета Corel Draw и Photoshop, в то время как художественную основу составляют принципы традиционного создания эстетически значимого предмета с уже установившимся категориальным аппаратом специфичности того или иного вида искусства.

В целом, студентам предлагается традиционная классификация деления искусства графики на прикладную и станковую.

Прикладная графика включает в себя весь спектр средств визуальной и вербальной коммуникации в социальной среде. К этому виду графики относятся: знаковые композиции, товарный знак, элементы фирменного стиля, включающие в себя весь спектр носителей отличительной, рекламной знаково-стилевой информации, а также художественная организация составляющих печатных изданий разного рода.

Для прикладной графики средства компьютерных программ проявляются и как технически оптимизированный процесс (в этом смысле актуальны понятия тиражности, условности, универсальности этого вида искусства), и как особый ряд стилистики, заключающийся в усилении образных характеристик какого-либо «компьютерного» выразительного приема, который невозможно адекватно воссоздать вручную.

Особым положительным качеством использования компьютерных технологий в прикладной графике является неограниченная возможность вариации и комбинаций (линейных, тоновых, цветовых, фактурных и т. д.) форм, их сочетаний и взаимодействий. Быстрота и удобство работы с компьютерными технологиями дают оптимальный вариант выразительной композиции.

Однако негативный момент при создании традиционного образа средствами компьютерной графики все же может возникнуть, если студент (создатель композиции) увлекается самим принципом создания формы и всевозможными эффектами при его обработке. В этом случае, визуальная игра с программными средствами на уровне эксперимента в форме, чаще всего, не дает положительных результатов, который заключается в решении художественного образа.

В контексте этой проблемы, на занятиях по специализации студентами художественно – графического факультета решается ряд эмоционально выраженных художественных проблем посредством компьютерной графики. Таковыми являются, например, формально – композиционное выражение состояния человека и природы, мера

формально – композиционной обусловленности отношений «элемент – пространство», проблема эмоционального стимула, метрического, пространственного и временного масштаба и многое другое. Решение специфических проблем требует усвоение специальных методов мыслительной и художественно – практической деятельности, позволяющих трансформировать определенные, эстетически значимые смыслы в ценности художественно – композиционной культуры, в ходе которой четко устанавливается и мера компьютерного приема в обозначенной системе.

Знаковые композиции как вид прикладной графики являются наиболее благодатным материалом для технизации исполнения, ибо визуальная четкость, ясность, повторяемость его форм зачастую граничат, а иногда и являются представителями геометрической концепции одного из художественных стилей в искусстве. В этом случае взаимоотношения художественных категорий знака с компьютерными технологиями, четко определены. Узкие и жесткие рамки визуализации знаковой формы подчиняет себе любые средства исполнения. Исключения составляют некоторые виды знаков, актуализированные за счет ярко выразительных «случайностей» ручного характера, что, однако, не нивелирует его подчинения требованиям к знаковой форме.

После разработки студентов знаковой формы возникает потребность художественного – стиливой интерпретации знаковых носителей, которые по формально-ассоциативному составу композиции имеют не меньшую жесткость условий визуализации формы, что предполагает четкую иерархию средств выразительности, в том числе и компьютерных.

Одним из самых спорных форм компьютерной графики является иллюстративная и станковая графика, визуализация форм которых предполагает решение целого круга проблем. Во-первых, возникает проблема содержания изображений, которое делится на два вида: первый – имитация реально – материальных форм действительности и форм ее образной интерпретации, второй – абстрактно – ассоциативное выражение. Оба вида требуют особого характера «компьютерной» выразительности и «компьютерного» образа, что имеет начальную стадию формирования их как специфических видов искусства. В контексте решения иллюстративных и станковых художественных проблем, специфики их наполняемости средствами «компьютерной» выразительности, студентам предлагается экспериментальный характер выполнения творческих заданий.

Средства компьютерной графики имеют массу новых художественных качеств и проблем, которые уже следует изучать в контексте профессионального искусства. Этому способствует все расширяющаяся сфера международных выставок графики малых форм, прикладной графики, электронных проектов, примеры художественной практики которых обладают мастерством и высокой духовной культурой.

Задача же высшего образовательного подразделения – обеспечить развитие специалистов в области искусства компьютерной графики, способных формировать как культуру личности учащегося, так и культуру визуально – коммуникативной среды, представляющей собой различные формы искусства, художественный опыт которых может стать самой активной составляющей воспитательного и образовательного процесса.

ЗВЕЗДИНА Т. В., ШАЙХМИТОВА Л. Р.

КЛАССИЧЕСКИЙ ТАНЕЦ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Классический танец, закладывающий фундамент исполнительской культуры танцовщика, является профилирующей дисциплиной на хореографическом отделении

детской школы искусств. Изучается он с третьего по восьмой классы. В переводе с латинского «классика» означает «первоклассный», «образцовый».

Обучение классическому танцу способствует укреплению мышечного аппарата, стины, развитию выворотности ног, совершенствует координацию движений, дает возможность учащимся овладеть разнообразием стилей и манерой исполнения различных танцев, сложностью их темпов и ритмов. Освоив приемы классики ученик уверенно чувствует себя в других танцевальных жанрах: народно – сценическом, современном, историко – бытовом.

Ежедневные изнурительные экзерсисы (упражнения) у станка, на середине не простая задача для учащихся. Здесь проходит испытание его физических сил и характера.

Организация работы хореографического отделения в детской школе искусств № 3 им. Н. А. Римского-Корсакова г. Екатеринбурга, основными направлениями которого являются эстетическое воспитание учащихся средствами танцевального искусства, а также начальное профессиональное хореографическое образование, включает в себя различные аспекты. С одной стороны это неукоснительное выполнение учебного плана, с другой – создание условий для успешной учебной практики, исполнительской, концертной деятельности воспитанников, как конечного результата.

Опыт работы школы искусств привел к необходимости введения в учебный план раздела постановка концертных номеров – предмета «Сценическая практика по классическому танцу». Данная учебная программа преподавателя классического танца Звездиной Т. В. сертифицирована и внедрена в учебно-воспитательный процесс.

С учащимися изучаются вариации из классического балетного репертуара, а также танцевальные классические номера. Лексика этих постановок соответствует программе данного года обучения, возрастным, психологическим особенностям, техническим возможностям учащихся. На контрольных уроках ученики исполняют эти произведения. Классические вариации, танцевальные номера целенаправленно развивают в детях профессиональные навыки: манеру исполнения классического танца на сцене, особую культуру строго академического стиля в современной классической хореографии, позволяют полнее раскрыть индивидуальность ученика, совершенствовать его исполнительское творчество в целом.

Одновременно с этим урок классического танца влияет на формирование духовного мира личности, знакомя его с шедеврами смежных видов искусств. Предметом детского восхищения становятся ожившие персонажи из произведений П. И. Чайковского, Р. М. Глиэра, Р. Щедрина, А. С. Пушкина и др.

Особое воспитательное значение для учащихся и зрителя имеет учебный, концертный репертуар. Репертуар хореографических отделений школ искусств состоит из танцевальных постановок различных жанров. Помимо упомянутых классических это и характерные, историко-бытовые, эстрадные танцы, танцевальные номера на современной лексике (джаз, модерн).

Несмотря на приоритет народно-сценического танца, в концертном репертуаре школы равноценное место начинают занимать современные и классические постановки. Техническая, образная сложность классических постановок возрастает в каждом последующем классе (Танец «Куклы», музыка Д. Д. Шостаковича; «Вальс», музыка А. Грибоедова; Вариация «Ветерка» из балета «Шурале», музыка Ф. Ярулина; Вариация «Двух жемчужин» из балета «Конек – Горбунок», музыка Ц. Пуны).

Органическое сочетание хореографического и музыкального материалов делает постановки яркими, содержательными. Музыкальный репертуар разнообразен по стилю, по времени его создания, обогащен красками национального колорита. Все это развивает в учащихся не только чувство ритма, пластику, художественный вкус, но и формирует главное – творческий потенциал личности.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Когда хотят показать бедственное положение нации или государства, чаще всего говорят об уровне валового дохода на душу населения, уровне коррупции и преступности, минимальной заработной плате, иногда о демографическом кризисе. Но ведь все эти проблемы не решаются, если мы не выделим главную проблему – подрастающего поколения. А ведь это и есть будущее нашей нации и нашего государства.

В настоящее время, в связи с изменившимися требованиями, предъявляемыми к человеку, возникла необходимость в модернизации школьной программы. Опыт других стран и передовые разработки педагогов нашей страны указывает на потребность введения форм обучения, которые бы решали многие актуальные проблемы образования: социальной адаптации выпускников; развитие нестандартности их мышления; формирование инициативной позиции; обеспечение заинтересованности и возможности выбора.

В своей работе я ориентируюсь на опыт коллег, которым мы регулярно делимся на научно – практических конференциях, проводимых УГПУ, УРГППУ, УралГАХА, ИРРО. На конференциях: «Роль художественно-изобразительных дисциплин в становлении и развитии личности» 1999 г. и «Развитие творческих способностей и новые методики обучения изобразительному искусству» 2002 г. (Урал ГАХА) была определена огромная значимость общекультурного образования для развития человечества. Эта проблема была поднята еще в 1996 г. на XIX Международном конгрессе Международного Союза Архитекторов в Барселоне в современной Хартии МСА и ЮНЕСКО «Об образовании архитекторов», где было подчеркнуто, что «архитектурное образование составляет социокультурную и профессиональную проблему современного мира и требует гарантии защиты, развития и неотложного действия». В этой же Хартии, в статье 9 раздела II «Цели образования», сказано: «Вопросы, связанные с архитектурой и окружением, должны быть введены в школы как часть общего образования, поскольку ранняя осведомленность в архитектуре важна как для будущих архитекторов, так и для пользователей зданий».

Таким образом, признана актуальной проблема «общекультурной архитектурно-художественной образованности» общества, то есть наличие в нем как высококвалифицированных профессионалов-архитекторов, дизайнеров и художников, так и понимающих в архитектуре, дизайне и изобразительных искусствах заказчиков. Общекультурная архитектурно-художественная образованность каждого человека сегодня, становится важной общегражданской целью, ибо выступает одним из существенных условий гармоничного развития материальной и духовной культуры человечества.

Основной выбираемых принципов моей работы является направленность на педагогику сотрудничества, постоянный диалог и взаимодействие учителя и ученика в процессе творчества, опора на творческий потенциал каждой личности, индивидуализация обучения, интегрированность учебного процесса, взаимодействие общего и дополнительного образования. Все дети – разные. Есть одаренные – это подарок природы. Такие дети обычно рано осознают ответственность перед своим предназначением в жизни. Есть талантливые дети, но нуждающиеся в духовной поддержке со стороны, чтобы состояться как личность. Есть и те, кому необходима помощь в преодолении жизненных искушений. Все они, по-своему, нуждаются в поддержке и помощи для реализации себя в жизни.

Работая в общеобразовательной школе преподавателем ИЗО и черчения, я являюсь руководителем дизайн – студии «Фантазия». Большим плюсом нашей школы № 143 является то, что занятия идут в одну смену, а во вторую работает большое количество кружков, студий, секций. Это дает возможность нашим ученикам, живу-

щим, как правило, неподалеку, остаться на дополнительные занятия или вернуться после обеда в школу на занятия, не теряя времени на длительные переезды.

Одним из объектов моей педагогической деятельности был поиск концепции преподавания изобразительного искусства, результатом которого стало принятие программы народного художника РФ, академика РАО Неменского Б. М. «Изобразительное искусство и художественный труд». Программа предполагает свободу педагогического творчества, при этом ее структурная целостность является гарантом норм и стандартов образования. Мною проведена корректировка программы, которая коснулась конкретных заданий, а также количества часов, отведенных тем или иным темам. Так, например, выделена большая тема «Каждый народ – художник» (V класс и I полугодие VI класса). Изучая исторические и культурные традиции разных народов, дети учатся любить свою страну, свой народ и уважать и принимать законы «прекрасного» у других народов. Включившись в диалог культур, учащийся получает возможность познать и изменить самого себя.

Наблюдая в ходе учебного процесса за стараниями ребят, я предлагаю им прийти на занятия дизайн – студии. Приглашаются все желающие без предварительного конкурсного отбора. Одни приходят из любопытства, другие «за компанию», некоторые остаются закончить работу, которую не успели на уроке, а часть из них, заинтересовавшись, остается и занимается регулярно. Задания предлагаются в различных изобразительных техниках и материалах. Этот метод позволяет максимальному количеству учащихся реализовать свой творческий потенциал. Мы используем в своей работе различные методы, создающие творческую, комфортную обстановку, повышающую мотивацию малышей и, особенно, подростков. Это и игровые моменты, и быстрые упражнения – наброски, коллективные и индивидуальные работы, конкурсная, экскурсионная и галерейная практики. Учителями нашей школы, преподающими предметы гуманитарного цикла, отмечается положительная динамика у детей, регулярно занимающихся в студии. Они быстрее и легче справляются с предлагаемыми заданиями в частности на уроках МХК, истории, литературы.

Выбор методов и форм работы на уроках и занятиях дизайн – студии продиктован необходимостью создания ребенку ситуации естественного самораскрытия и осмысления своей творческой индивидуальности. Психологической основой организации образовательного процесса является установка на свободу творческого выбора и гарантию авторских прав, соответственно, пространственная, временная и содержательная структуры занятий задаются так, чтобы обеспечить ребенку необходимые для этого условия.

Опыт работы позволяет сделать вывод, что возможность «углубления» своих знаний на занятиях в дизайн-студии – является способом получения «жизненного» образования. Происходит «переключение» учащегося с исполнительства на творческое осмысление предметно – пространственного мира. У этих молодых людей гораздо выше шанс стать состоятельными, успешными в жизни, действительными гражданами своей страны.

ИГНАТОВА Н.Ю.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «КУЛЬТУРОЛОГИИ»

В современном информационном обществе сфера образования осмысливается как неотъемлемая часть бытия взрослых. Само образование меняет значимость: из одной из многих сфер взрослого, совсем не важной, оно становится полем жизнедеятельности, в котором человек пребывает постоянно. В настоящее время в сфере образования взрослых происходит переход от классической парадигмы образования к парадигме «образование в целях культурного развития». Возрастает значимость «неявного образования», которое играет большую роль в социализации взрослых.

Образование означает как культурно-цивилизационный феномен. Это предполагает иную логику познания, переосмысление позиций участников образовательного процесса. Наиболее эффективной технологией, обеспечивающей продуктивное обучение взрослых, является технология учебного проектирования и методы, ориентированные на научное исследование как образец для построения стратегии обучения.

Проект – это буквально «брошенный вперед», прототип, образ какого-либо объекта, вида деятельности. Ценность проекта определяется его возможностями: для студентов использовать свой потенциал именно как человека взрослого; для преподавателя – включением студентов в самые разнообразные виды деятельности, обеспечивающие не только приращение конкретных научных знаний, но и формирование общепрофессиональных, научных умений. Организация работы над проектом складывается из семи этапов.

I – поиск или формулирование проблемы, которую необходимо решить.

Источниками проблемы могут быть: определение нерешенных научных проблем; изложение преподавателем конкретной социальной ситуации, в которой выявляется проблема; конкретная задача совершенствования учебного процесса (разработка методических и дидактических средств, пособий, рекомендаций, материалов для самостоятельной работы студентов, видеофильмов по отдельным вопросам и темам курса).

II – организация творческих групп для работы над проектом, осуществляется в условиях парного и группового проектирования. Выбор должен быть добровольным или альтернативным – один из предлагаемых проектов. Создаются творческие группы разного характера в зависимости от вида проекта.

III – планирование работы над проектом. На данном этапе определяются: возможные источники информации; способы сбора и анализа информации; способы представления результатов (отчет, конкретный продукт и т.д.); критерии оценки продукта; обязанности участников творческой группы.

IV – поиск и сбор информации. Здесь организуется исследовательская деятельность студентов в соответствии с планом. Основное требование – наличие разнообразных источников информации, использование различных методов ее получения (изучение литературы, интервью, наблюдения, чтение и анализ средств массовой информации).

V – анализ информации. На этом этапе осуществляется совместное обсуждение полученных исходных материалов, разработка проекта.

VI – оформление и представление проекта. Способы оформления результатов учебного проектирования зависят от его вида и могут быть разными: письменный отчет, издание практических рекомендаций (компьютерный вариант), видеофильм. Отчет о работе представляется на занятии в группе, может быть также устроена открытая защита проекта с приглашением специалистов-практиков, заказчиков.

VII – анализ и оценка результатов работы над проектом.

Данный этап обязательно должен включать в себя: групповую рефлексия авторов проекта, самоанализ процесса и результата своей деятельности; анализ и оценку качества проекта другими обучающимися, экспертами, преподавателем.

Примером разработки комплексного проекта, сочетающего индивидуальные и групповые формы работы студентов, может служить проект, выполненный студентами по курсу культурологии: «Комплексный анализ молодежного сленга в рамках темы «Молодежная субкультура».

Цель проекта – комплексный анализ молодежного сленга в рамках темы «Молодежная субкультура».

Работа над проектом. Выделяются различные стороны молодежной субкультуры и формулируются темы индивидуальных проектов:

1. Молодежная субкультура.

2. Состояние изученности в теоретической литературе проблемы «Молодежный сленг».
3. Сленг как феномен любой субкультуры.
4. Аудио- или видеозаписи разговоров в студенческих группах.
5. Составление словаря молодежного сленга.

Далее происходит распределение тем в студенческой группе, планирование индивидуальной работы каждого участника проекта. Студенты ведут исследование на основе изучения необходимой литературы, опросов товарищей, интервью с ведущими преподавателями и анализа молодежного сленга, каждый по своему аспекту. При этом анализ осуществляется не только на основе сравнения языка студентов с нормативными требованиями, но и с теоретическими наработками по проблеме. После завершения индивидуального проектирования студенты координируют свою деятельность и готовятся к защите комплексного проекта. Результаты работы представляются в форме открытой защиты проектов, на которую кроме определенной студенческой группы приглашают представителей других групп (младших курсов). Они задают вопросы во время защиты. Защита начинается с ознакомления присутствующих с конкретными ситуациями (просмотр видеофильма или аудиозаписей). Затем участники проекта представляют свои наработки, сопровождая выступления плакатами, мини-плакатами, фрагментами видеозаписи, интервью со студентами (аудиозапись). Заканчивается защита обсуждением и анализом результатов работы группы.

Успешность студентов будет определяться четкостью и конкретностью постановки целей, выделением планируемых результатов, констатацией исходных данных. Весьма эффективно применение небольших консультаций, где указываются требования преподавателя к качеству проекта, формы и методы количественной и качественной оценки результатов. Консультации для лидеров, т. е. руководителей проектных групп, предполагают выделение алгоритма проектирования или другого поэтапного разделения деятельности.

Проектирование меняет роль преподавателя в образовательном процессе: преподаватель становится фасилитатором, специалистом по интеграции совместных усилий студентов. Самое сложное для преподавателя в ходе проектирования – это роль независимого консультанта. Трудно удержаться от подсказок, особенно если педагог видит, что студенты, по его мнению, «идут не туда». Имеет смысл в ходе консультаций с лидерами только отвечать на возникающие у них вопросы. Удачными может стать проведение семинара-консультации для коллективного и обобщенного рассмотрения проблем, возникающих у большинства студентов во время проектирования. Еще эффективнее пройдет семинар, если на нем будут консультантами студенты старших курсов, уже имеющие опыт учебного проектирования.

В процессе проектирования меняется и роль студентов: они выступают активными участниками образовательного процесса, а не пассивными статистами. Учебное проектирование помогает им научиться работать в команде. При этом неизбежно происходит формирование конструктивного критического мышления, которое трудно развить при обычной лекционно-семинарской форме обучения. У студентов вырабатывается аналитический взгляд на информацию, перестает действовать заданная сверху оценочная схема: это – верно, а это – неверно. Студенты действуют в пространстве свободы, им никто не говорит, как и что следует делать. Метод проектов позволяет формировать некоторые личностные качества, которые развиваются лишь в процессе деятельности и не могут быть усвоены вербально. К таким качествам можно, в первую очередь, отнести умение работать в группе, ощущать себя членом команды, подчинять свой темперамент, характер, время интересам общего дела, брать на себя ответственность за выбор, решение, разделять ответственность с другими, анализировать результаты деятельности.

Любой проект имеет колоссальное психологическое значение. На этапах защиты и рефлексии преподаватель и студенты самым подробным образом анализируют логику, выбранную проектировщиками, причины успехов и неудач. Понимание причин неудач создает мотивацию к последующей деятельности, формирует личностный интерес, так как неточно сформулированная цель проекта или неполнота информации или неправильно выбранная логика защиты проекта создает ситуацию «неуспеха». Подобная рефлексия позволяет сформировать адекватную самооценку. Значение проектирования еще и в том, что оно позволяет обучающемуся не репродуцировать имеющиеся теоретические подходы, а делать открытия, повторяя исторические проблемные ситуации. С момента начала проектирования студент попадает в очень сложную ситуацию. Ни один выбор не гарантирует от неудач, остается лишь самому думать, какой вариант предпочтительнее, а выбирая ту или иную тему (уровень сложности и т. п.) проекта, самостоятельно определять, что будет потом.

На этапе рефлексии и студент, и преподаватель анализируют и оценивают результаты деятельности, которые часто отождествляются лишь с выполненным проектом. На самом деле при использовании метода проектов существует, по крайней мере, два результата. Скрытый результат – это эффект от включения студентов в проблему, поисковую деятельность, в «добывание знаний» и их логическое применение: формирование личностных качеств, мотивация, рефлексия и самооценка, умение делать выбор и осмысливать как последствия данного выбора, так и результаты собственной деятельности. Именно эта составляющая результата часто остается вне сферы внимания преподавателей, и для оценки предоставляется лишь сам проект. Если он к тому же красочно оформлен или сопровождается моделью, макетом, видеороликом, то о личностном факторе на защите вообще не вспоминают. Вторая составляющая оценки результата – это собственно сам выполненный проект.

Защита проектов происходит в форме деловой игры.

ИЗЮРОВА Г.В.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СООБЩЕСТВО КАК РЕЗУЛЬТАТ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЕЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЯ СЕКЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА)

Государственная образовательная политика предъявляет высокие требования к уровню профессионализма современного учителя, к его педагогической компетентности. В связи с этим в Железнодорожном районе г. Екатеринбурга в 1994 г. была создана секция учителей художественно-эстетического цикла, которая успешно функционирует вот уже десять лет.

Формирование у школьников духовного мира и художественной культуры, воспитание их морально-этических качеств и эстетического отношения к жизни, развитие эмоционально-чувственной сферы, а так же способности воспринимать и создавать прекрасное – таковы основные задачи художественно-эстетического воспитания, на реализацию которых направлена вся деятельность районной секции учителей.

Работа районной секции учителей художественно-эстетического цикла включает в себя следующие направления. 1. Реализация ГОСт в образовательной области «Искусство». 2. Изучение образовательных и воспитательных возможностей дисциплин художественно-эстетического цикла (музыка, изобразительное искусство, хореография, МХК, фольклор) в общеобразовательных учреждениях. 3. Программное и методическое обеспечение учителей музыки и учителей предметов художественно-эстетического цикла. 4. Вопросы интеграции основного и дополнительного образования (кружков и студий художественно-эстетической направленности). 5. Организация методической работы по повышению уровня преподавания и профессионального мастерства педагогов. 6. Вопросы квалификационной аттестации учителей. 7. Орга-

низация концертно-творческой деятельности учащихся и преподавателей (фестивальное движение). 8. Проведение районных культурно-просветительских программ.

Понимая, что результаты творческого развития школьников находятся в прямой зависимости от активной творческой позиции учителя, от его профессионального уровня и учета знаний передовой теории и практики педагогического образования, преподаватели художественно-эстетического цикла считают важным объединить свои творческие усилия, скоординировать и организовать работу в направлении основных видов деятельности.

В процессе работы районной секции учителей художественно-эстетического цикла используются самые разнообразные формы: это консультации для учителей художественно-эстетического цикла по разнообразному спектру проблем и вопросов, семинары практикумы, открытые уроки учителей, творческие встречи учителей с профессорско-преподавательским составом ИРПО, УрГУ, УрГПУ, УГК им. М.П. Мусоргского, организация лекционных курсов для учителей, круглые столы, участие в районных и городских педагогических чтениях, организация и проведение фестивалей и конкурсов, организация педагогической практики для студентов музыкально-педагогических колледжей и педагогического университета, участие в фестивалях творческих возможностей учителей.

Важным результатом деятельности учителей, преподающих искусство в школе, является интеграция не только художественно-эстетических дисциплин, таких как музыка – изобразительное искусство, музыка – хореография, но и предметов художественно-эстетического и гуманитарного циклов, благодаря чему совершенно по-новому зазвучали уроки МХК, ХКУ, литературы и истории. Благодаря профессиональному взаимодействию учителей такие уроки становятся содержательнее, ярче и эмоциональнее, более лаконичными и четкими в подаче учебного материала, что способствует повышению познавательного интереса школьников к предметам искусства и гуманитарного цикла. Это направление видится нам перспективным и позволяет удовлетворить интересы и художественные образовательные потребности учащихся, поддержать инициативу преподавателей в сфере развития содержания, технологий образовательной деятельности и ценностных ориентаций в искусстве.

Подобный творческий тандем учителей художественно-эстетического и гуманитарного цикла создал условия для подготовки учащихся к участию в районных научно-практических конференциях и городских олимпиадах по предметам искусства: МХК, ХКУ, музыке. Сегодня уже можно говорить о первых успехах, положительных моментах наших воспитанников на этом поприще.

Учителя, преподающие искусство, прекрасно понимают, что сегодня уроки в школе немислимы без использования современных информационно-коммуникационных технологий. Надо признать, что в эпоху электронной техники их применение в учебно-воспитательном процессе неуклонно расширяется (демонстрация учебного материала, иллюстрация художественных и музыкальных произведений, создание фонограмм для уроков и концертных выступлений, записи CD). И секция учителей художественно-эстетического цикла вновь предоставляет учителям возможности в освоении таких новых образовательных технологий как: работа с музыкальным синтезатором, использование TV (материалы канала «Культуры»), Video, информация из Internet на уроках позволяют учителям успешно расширять кругозор учащихся, обогащать их интеллект, развивать художественно-творческие способности. Благодаря привлечению талантливых, творчески мыслящих учителей секция учителей художественно-эстетического цикла имеет отличную практическую поддержку и стремится к конечному результату своей деятельности – высокому уровню обученности и развитости учащихся Железнодорожного района.

Совершенно естественно, что и дети, занимающиеся у преподавателей, вкладывают в свой урок душу, не могут быть равнодушными и инертными, они проявляют

интерес не только к предметам искусства, но и с удовольствием продолжают заниматься художественным творчеством во внеурочное время.

Для создания содержательного досугового поля, для реализации творческих потребностей, ориентирующих детей в социопозитивных сферах жизнедеятельности, во многих школах и гимназиях района работают кружки и студии эстетической направленности, и в этом вопросе совместный опыт педагогов так же важен.

За время существования районной секции, учителя сумели не только узнать друг друга, но и подружиться. Наше педагогическое сообщество открывает новые творческие горизонты для решения главных задач образования – расширения круга общекультурных интересов учащихся и обеспечения их успешности во взрослой жизни.

КАЗАКОВА С.В.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Одним из важнейших аспектов проблемы формирования личности является формирование мировоззрения. Мировоззрение – необходимая составляющая человеческого сознания и познания. Это не просто один из его элементов в ряду многих других, а их сложное взаимодействие. Разнородные блоки знаний, убеждений, мыслей, чувств, настроений, стремлений, надежд, соединяясь в мировоззрении, предстают как более или менее целостное понимание людьми мира и самих себя.

Эпохи формировали собственные типы мировоззрения от космоцентризма древних греков, теоцентризма Средневековья, антропоцентризма эпохи Возрождения – до синергетического подхода в современной философии трактовки мировоззрения.

Несмотря на различия, и религиозные и космоцентрические учения содержат общее мировоззренческое ядро, включающие в себя следующие положения: мир, в котором мы живем, является искаженным отражением другой реальности, недоступной для познания человека, имеющей совершенную и разумную природу; причиной возникновения мироздания является божественное начало, а мир и человек – результат разумной творческой деятельности Бога или его помощников; помимо видимой, вещественной материи, существует другая, невещественная, субстанция, которая является основой мира и из которой наш вещественный мир возникает (дух, перво-материя, предматерия и т. д.); Вселенная содержит целый ряд миров или один мир, существующий одновременно и параллельно с нашим миром и населенный другими разумными существами; они могут быть выше и ниже нас по уровню развития и не воспринимаемые органами чувств человека; окружающий нас мир непрерывно движется и изменяется; это движение выражается в периодическом характере смены форм бесконечной жизни во вселенной и форм самой вселенной, что всегда сопровождается глобальными катаклизмами, как на Земле, так и в космосе.

В конце 20 века в России сформировалась новая современная физическая парадигма на основе физического вакуума, как праматерии, которая лежит в основе того, что мы наблюдаем в природе. Российским ученым (А.Е. Акимов, А.В. Ключев, А.В. Московский, В.Ф. Панов, Б.В. Тестов, Г.И. Шипов) удалось завершить исследовательскую программу Единой Теории Поля, которая привела к уравнениям физического вакуума (А.Е. Акимов, А. Майкельсон, Я.И. Пономаренко, А.И. Физо). Были найдены точные решения указанной системы уравнений, описывающие не только электромагнитные, гравитационные и ядерные (сильное и слабое) поля, но и новые торсионные поля или поля кручения, являющиеся носителем информации в тонком мире. Тем самым было открыто пятое фундаментальное взаимодействие – информационное (А.Е. Акимов, Э. Мертон и др.).

Создание Единой Теории Поля позволяет доказать, что принципиальные основы Мироздания опираются на единые законы, и любые взаимодействия, как частный

случай, вытекают из общего взаимодействия; что между всеми уровнями бытия нет принципиальной разницы, то есть один мир (например, вещественный) не противоречит другому (тонкоматериальному). Развитие всего сущего во вселенной подчинено закону эволюции и происходит за счет непрерывного перехода из одного мира в другой путем повышения частоты вибраций.

Эти открытия привели к новому повороту в понимании сущности бытия в религиозной и естественно-научной парадигмах. Можно выделить ряд понятий и положений, которые признаны сегодня и религией, и наукой: мир имеет начало своего существования (начало Вселенной имеет причину, пока недоступную для человеческого познания); процесс возникновения мира не случаен, он подчинен четким закономерностям и целесообразен; главной целью этого процесса является рождение разнообразных форм жизни, в том числе и разумных, и их развитие; вселенная состоит из разных видов материи, только часть из которых имеет форму вещества; невещественные виды материи существуют одновременно и параллельно с веществом, но не могут быть воспринимаемы органами чувств человека в их обычном состоянии, однако они активно влияют на наш мир и в ряде случаев могут выступать причиной возникновения вещества; все мироздание от микро- до макромира непрерывно движется и изменяется; процесс этого изменения носит циклический характер, суть которого заключается в том, что все формы жизни имеют длительный период стабильного существования, когда их форма сохраняется в неизменном виде, и краткий период смены формы.

Сегодня в научной и научно-популярной литературе делаются попытки обосновать Единую научно-теистическую картину мира, в основе которой лежат следующие положения [4], [5]: объективно существующий мир не исчерпывается миром эмпирической материальной действительности – вещественным миром, воспринимаемым нашими органами чувств; существует иная реальность с иной формой бытия, лежащая вне области существования материального мира – мир высшей реальности; физический мир, в котором мы живем, является вторичным, производным, «тенью» мира высшей реальности; мир высшей реальности бесконечен, вечен и неизменен; в нем отсутствуют такие категории как пространство, время, движение, эволюция, рождение, смерть; универсум включает в себя мир высшей реальности и мир материальной действительности, представляет собой открытую систему; в основании универсума лежит внешнее по отношению к нему некоторое всеобъемлющее Первоначало – трансцендентный, транснациональный, непостижимый, сверхличностный Абсолют (Бог).

Вышеизложенные положения требуют реализации новых подходов и принципов в формировании мировоззрения человека, исходя из реалий современности.

Наиболее эффективным способом решения данной задачи, на наш взгляд, должно стать обращение к тем идеалам, символам и ценностям, которые соответствовали менталитету российского общества и укрепляли его мировоззренческие позиции на протяжении всей тысячелетней истории, а также переосмысление ряда установок педагогического воздействия в современных исторических условиях, пересмотр догм и стереотипов педагогического мышления о формировании мировоззренческой ориентации личности, десятилетиями считавшимися абсолютно правильными.

Формирование современного мировоззрения личности – задача не простая, она требует переосмысления и преобразования всей сложившейся ранее системы образования. Необходима такая система образования, которая способна отвечать вызовам времени, воспитывать и обучать людей, способных по-новому взглянуть на мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимов А.Е., Шипов Г.И. Сознание, физика торсионных полей и торсионные технологии // Сознание и физическая реальность. – 1996. – Т.1. – № 1-2. – С. 66–72.

2. Кулаков Ю.И. Синтез науки и религии // Сознание и физическая реальность. – 1997. – Т.2. – № 2. – С. 1-14.
3. Тихоплав Т.С., Тихоплав В. Ю. Физика веры. – СПб., 2004.
4. Шипов Г.С. Теория физического вакуума. Новая парадигма. – М., 1993.

КЕТОВА Л. М.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ XIX-НАЧАЛА XX ВВ.

Проблемы эстетического воспитания и образования находятся в центре многих концепций современного образования. Значение предметов эстетического, художественного и гуманитарного цикла в целом в формировании творчески полноценной и гармонически развитой человеческой личности, казалось бы, сегодня никто не подвергает сомнению.

Большим шагом в этом направлении явилось введение курсов «Мировой художественной культуры», «Культурологии» и различных факультативов художественного и эстетического плана в программы средней школы и вузов. Но одновременно с этим на практике приходится сталкиваться с отголосками технократического подхода к образованию идет неуклонное сокращение часов гуманитарного цикла.

Преодоление этих проблем и парадоксов современного российского образования может помочь, на наш взгляд, изучение опыта и традиций эстетического образования в России XIX – начала XX вв.

Преодоление этих проблем и парадоксов современного российского образования может помочь, на наш взгляд, изучение опыта и традиций эстетического образования в России XIX-XX вв.

Уровень образования в учебных заведениях в России в XIX веке определялся словной ориентацией. Среднее образование было трехступенчатым. *Первый этап – приходские училища.* Они располагались в небольших населенных пунктах и были предназначены для обучения «нижнего класса». Учились в них два года и предметов эстетического цикла в них не было. *Следующий этап – уездные училища.* Они располагались в уездных и губернских городах и были предназначены для детей купцов, ремесленников и других «городских обывателей». Учились в этих училищах два года. Из предметов эстетического цикла присутствовало только *рисование*.

Наконец, *третий этап – гимназии.* В гимназиях учились семь лет. Из предметов, преподававшихся в гимназиях и имеющих непосредственное отношение к предметам эстетического цикла, следует назвать русскую словесность и рисование.

То есть, можно сказать, что на первых двух этапах образования целенаправленное эстетическое обучение и воспитание в массовой школе отсутствовало, а поэтому дети непривилегированных сословий оставались за рамками эстетического действия. Разумеется, были и исключения. Некоторым выходцам из нижний сословий удавалось попасть в гимназии и даже университеты, но процент их был незначительным.

Но, говоря об отсутствии эстетического образования и воспитания «низших классов», нельзя считать, что их дети оставались вне всякого эстетического воздействия. В произведениях русских писателей XIX века мы находим свидетельства того, что крестьянин «исхитрился» наполнить свою материальную деятельность духовным и эстетическим смыслом. Так, по словам Г. Успенского, крестьянину духовно-эстетическое отношение к миру ближе и дороже материального к ней отношения: «человек так своеобразно, полно понимающий, живущий непонятными для меня и для вас, образованный читатель, вещами, поймет ли он меня, если я к нему подскочу с разговорами о выгодности ссудосберегательных товариществ» [2, с.34-35].

На наличие в крестьянской сфере эстетических способностей, которые формируются под влиянием их практической деятельности, обращает внимание и известный в

XIX веке педагог, профессор Московского университета С. А. Рачинский: «...количество дремлющих художественных сил, таящихся в нашем народе, громадно, но о нем пока может составить себе приблизительное понятие лишь внимательнейший сельский учитель» [1, с.270].

Классическое образование в русской гимназии XIX века, как известно, основывалось на изучении античной культуры. Это был своего рода процесс *гуманитаризации* образования. Противники классического образования призывали отказаться от изучения достижений культур прошлого на том основании, что бесполезно и бесконечно повторялись те знания, которые не приносят «видимой» пользы. По этому поводу один из защитников классического образования Т. Н. Грановский писал, что античную культуру и искусство следует изучать по той причине, что они являются «незаменимым ничем средством нравственного, эстетического, логического образования» [1, с.435].

Интересно отметить, что в вопросе классического образования позиции западника Т. Н. Грановского один к одному переключаются с позиций славянофила А. С. Хомякова, который пишет о том, что общекультурное развитие (эстетическое в том числе) способствует не только общему развитию личности, расширению ее кругозора, но и влияет на *интеллект* субъекта.

Безусловно, что развитие в XIX веке науки и техники не могло не сказаться на внедрении в среднюю школу так называемого реального образования. Во второй половине XIX века в России стали открываться реальные и коммерческие училища. Но гимназии по-прежнему продолжали в воспитании и обучении линию духовно-нравственного развития подрастающего поколения, формируя слой русской интеллигенции. В этих учебных заведениях не только образовательные предметы были насыщены эстетическим содержанием, но и внеклассное время было направлено на развитие эстетических вкусов. Так, в конце XIX–начале XX века в гимназиях стали широко практиковаться литературно-музыкальные вечера, на которых разыгрывались литературные композиции и целые спектакли. В известной в Москве гимназии Потоцкой была широко развита самодеятельность. Каждый класс в содружестве с учителем устраивал вечера: один класс – вечер Древней Греции, другой – вечер Средневековья, третий – эпохи Древнего Египта (подобные вечера с погружением в различные культурные эпохи возродили некоторые современные учебные заведения, например, Екатеринбургский культурологический лицей).

Можно говорить о *традициях досугового времяпрепровождения гимназистов, пропущенного эстетическим содержанием*. Эту традицию впоследствии позаимствовала из дореволюционной гимназии и *советская школа*, в которой широко была распространена система различного рода самостоятельных кружков и студий эстетической направленности.

В системе образования России в XIX веке существовало несколько элитных учебных заведений, среди которых первостепенное место занимал Царскосельский лицей. Обучение в лицее разделялось на два курса: начальный и окончательный. На первом этапе обучения педагогам вменялось особое внимание уделять словесным наукам. Уроки словесности должны были учить воспитанников ясно и логично мыслить, прививать им вкус к изящному слову. Что же касалось уроков танцев, пения, рисования, то они на первом этапе должны были доставлять радость и развлечение.

На втором этапе при изучении наук, связанных с изящными искусствами, упор делался на рассмотрении их теоретических основ: «...в сем курсе к словесности собственно так называемой, присоединяется познание изящного вообще в искусствах и природе, что собственно и называется эстетикой» [1, с.137].

То есть в начале XIX века в общеобразовательном учебном заведении (правда, *элитном*) начинается изучение эстетики. Единство чувственного и рационального, реализующееся через содержание предметов, постоянное наличие устойчивого ряда

предметов эстетического цикла дает основание утверждать, что в Царскосельском лицее существовала *осознанно выработанная система эстетического воспитания и образования*.

В начале XX века происходит некоторая утрата уровня эстетического образования и воспитания, что объясняется все большей рационализацией всего процесса обучения и вытеснением классического образования, являвшегося основой общекультурного развития.

Эти и другие причины привели к необходимости реформы образования. В 1915 году комиссия образования опубликовала *«Материалы по реформе средней школы»* [1, с.546-550], в которых был специальный раздел об эстетическом воспитании. В преамбуле раздела говорилось о том, что педагоги-практики, ученые в последнее время стали обращать внимание на неэффективность процесса эстетического воспитания в школе, недостаточное количество предметов эстетического цикла. В материалах отмечалось, что эстетическое воспитание должно занять равноправное место с религиозно-нравственным, умственным и физическим воспитанием и образованием. Среди мер, которые требовалось предпринять для этого, комиссия планировала поднять на должную высоту преподавание рисования, пения, музыки и других предметов художественного и эстетического циклов. Предполагалось организовать различные литературно-музыкальные вечера, спектакли силами учеников, воспитывать эстетическое отношение к природе (на уроках географии и биологии) и др.

Интересно, что в первые годы после революции 1917 года советская школа во многом реализовывала рекомендации комиссии в отношении эстетического воспитания. Несомненно, что многие положения этих «Материалов по реформе средней школы» не только не потеряли значения сегодня, но наоборот, требуют пристального изучения и могут помочь в выстраивании системы художественного и эстетического воспитания и образования сегодняшней школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века. – М., 1998.
2. Успенский Г. И. Собрание сочинений: В 9-ти т. Т. 5. – М., 1956.

КОНОВАЛОВА С. А.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИ АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В настоящее время в России наблюдается поворот от авторитарной педагогики к педагогике творчески-смысловой, гуманно-личностной. Новые задачи, которые призваны решать учреждения образовательной системы, обуславливают настоящая поиск более эффективных форм и методов обучения и воспитания, обновления их содержания с учетом достижений современной науки и культуры, а так же потребностей подрастающего поколения.

Развитие личности творческой инициативной является одним из важных факторов творчески-смыслового направления в педагогике. Творческое начало рождает в ребенке живую фантазию, живое воображение. Развитие личности творческой, инициативной является одним из важных факторов в педагогике музыкального образования. Музыкальное творчество – неотъемлемая часть интеллектуальной деятельности, преломленное через личную мотивационную структуру. Творчество связано с наличием у личности способностей мотивов, знаний и умений, посредством которых модулируется творческая деятельность. Признание приоритетности развития творческого начала личности делает актуальным обращение к музыкальному творчеству как особому сосредоточению способностей и средств формирования творчески активной личности в художественной жизни ребенка.

По мнению ряда исследователей [2, 4, 5] активность ребенка развивается, сопровождая весь процесс становления личности. Существенные изменения в активности ребенка отражаются на его деятельности, а развитие личности выражается в состоянии ее активности. В своей концепции Г. И. Щукина [5], руководствуясь традиционной классификацией методов обучения, определяет следующие уровни активности: репродуктивно-подражательную активность, при помощи которой опыт деятельности накапливается через опыт другого, а усвоение образцов сопровождает человека всю жизнь, но уровень собственной активности личности здесь недостаточен; поисково-исполнительскую активность, в которой имеет место большая степень самостоятельности, выраженная в принятии задачи и нахождении решения и средств ее выполнения; творческую активность, которая является высшим уровнем, поскольку и сама задача может ставиться ребенком, и пути ее решения избираются новые, нестандартные, оригинальные.

Т. И. Шамова, как и Г. И. Щукина, обосновывает три уровня познавательной активности, однако определяет их в соответствии с образом деятельности [4]. Воспроизводящую активность автор характеризует как стремление ребенка понимать, запоминать и воспроизводить знания, овладевать способами их применения по образцу. Интерпретирующую активность – как выявление учеником смысла изучаемого содержания, проникновение в сущность явления, стремление познать связи между явлениями и процессами и овладевать способами применения знаний в измененных условиях. Творческий уровень активности характеризуется интересом и стремлением не только проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти для этой цели новый способ. В качестве показателей сформированности творческого уровня Шамова называет интерес ученика к теоретическому осмыслению изучаемых явлений и процессов, к самостоятельному поиску решения проблем, возникающих в процессе познавательной и практической деятельности.

В исследовании Е. В. Коротяевой [2] представлен уровневый подход к познавательной активности, основанный на диагностике творческой деятельности и состоящий из четырех позиций активности: нулевой, относительной, привычно-исполнительской и творческой. Последний уровень характеризуется как готовность включиться ребенка в нестандартную ситуацию, как поиск новых средств для ее решения. А. И. Фишелева [3] выделяет уровни развития творческой активности в зависимости от характера выполнения учащимися деятельности. На первом происходит накопление ребенком социального опыта. На втором, опираясь на приобретенный опыт, знания, умения и различные качества личности, ребенок старается воплотить их в творческой деятельности. На третьем дети не только принимают задачу и самостоятельно находят пути ее решения, но и ставят перед собой новые задачи, открывают оригинальные пути и средства их выполнения.

Таким образом, многие исследователи психологии и педагогики изучают различные аспекты активности детей. Они выявляют уровни развития активности, которые в зависимости от характера, образа и диагностики деятельности можно определить как этапы развития и как методы обучения. Однако во всех выше представленных типологиях самым высоким является творческий уровень. Это позволяет рассматривать творческую активность и ее развитие в процессе разнообразной деятельности детей.

Наиболее благоприятные условия для формирования творческой активности детей имеются, на наш взгляд, в сфере дополнительного образования, где главными приоритетами выступают такие принципы как: свобода выбора, развитие индивидуальности, раскрытие личных интересов и склонностей, построение пространства саморазвития, ориентация на интеллектуальную инициативу ребенка, развитие собственной творческой практики. Процесс развития творческой активности ребенка в условиях дополнительного образования возможен не только при реализации выше перечисленных принципов дополнительного образования, но и при осуществлении

общепринятых педагогических принципов, таких как природосообразность, свободо-сообразность, принципа педагогической поддержки.

В педагогике дополнительного образования особая роль отводится педагогу. Он формирует взгляды, убеждения, потребности детей, развивает их внутренний мир, культуру. Педагог дополнительного образования должен быть не просто образованным человеком, хорошо владеющим проблемами обучения и воспитания, но и духовно развитой личностью, обладать высоким уровнем творческого потенциала, высоко художественно-эстетическим вкусом, умением объективной оценки творческой деятельности детей.

Музыкальное воспитание и развитие творческой активности детей нельзя рассматривать отдельно от личности, от самовоспитания и саморазвития самого ребенка. В процессе музыкально-творческой деятельности ребенок развивается не только как музыкант, но и как личность. Дополнительное образование на сегодняшний день является актуальной сферой развития музыкально-творческой деятельности детей. Оно обладает возможностью вовлечь большое количество детей в воспитательный процесс средствами музыкального искусства. Дополнительное образование детей в России, удовлетворяющее актуальные потребности и интересы детей осуществляется в разных видах учреждений. Это – дворцы, дома или центры детского творчества, студии, специализированные школы, клубы и др. Детская школа искусств относится к специализированным видам учреждений, деятельность которых направлена на художественное воспитание детей. Данная школа искусств носит имя Н. А. Римского-Корсакова, который видел необходимость взаимодействия разных видов искусств и развитие разносторонней личности музыканта. Именно эти идеи положены в основу развития детей в детской школе искусств. С раннего возраста дети включены в разнообразные виды деятельности – это и пение, и игра на музыкальных инструментах, и рисование, и пластика, а также изучение иностранных языков.

В рамках группы раннего эстетического развития был создан вокальный ансамбль «Веселые человечки». Основными задачами, которого является развитие музыкальных способностей, творческого потенциала, формирование музыкально-творческой личности ребенка, воспитание эстетического вкуса.

Ведущая роль на музыкальных занятиях отводится детскому творчеству, умению воспринимать ребенком свои творческие замыслы и идеи в разных видах музыкально-исполнительской деятельности. Дети дошкольного возраста свободно проявляют свои идеи в разных видах деятельности, они непринужденно и естественно высказывают свое мнение, открыты для творческого восприятия своих идей, у них наблюдается повышенный интерес и активность к новому, способность воплощать свои замыслы непосредственно путем детского творчества. При этом художественный продукт отражает их детское мироощущение, которое и позволяет находить нестандартные пути решения поставленных задач. В процессе творческого развития детей на музыкальных занятиях применяются сказочные и поэтические образы из детской литературы, использование которых позволяет опираться на образное восприятие ребенком мира. Многообразие интересов детей и неустойчивость их проявления обусловили необходимость включения в учебный процесс смену разнообразных видов творческой деятельности. На музыкальных занятиях творческое развитие детей эффективней всего осуществляется в игровой форме. Игра является одним из ведущих видов деятельности детей дошкольного возраста, в процессе которой реализовывается творческий потенциал ребенка, раскрывается его внутренний мир. В репертуар вокального ансамбля включены разнохарактерные произведения классиков и современных детских композиторов, жанровые сценки, фрагменты из детских музыкальных спектаклей. На занятиях детям самим предлагается самим стать режиссерами, композиторами и поэтами. Они с удовольствием сочиняют стихи и импровизируют мелодии к ним, инсценируют различные сюжеты, придумывают музыкальные сказки, изображают разных

сказочных героев. Все предлагаемые детям задания носят творческий характер, реализация которых осуществляется как индивидуально, так и в коллективной творческой деятельности. Ведь детское творчество, по мнению многих педагогов и психологов, это особая сфера деятельности детей, в которой ребенок активно открывает что-то новое для себя, а для окружающих – новое о себе. Детское творчество в процессе музыкальных занятий мы рассматриваем как творческую деятельность ребенка, которая позволяет ему реализовать свои идеи, замыслы и фантазии, а продукт творчества, полученный в ходе творческого процесса, являясь субъективно значимым прежде всего для самого ребенка, может объективно представлять и художественную значимость. При этом основными показателями творческой личности участника вокального ансамбля становятся доминирование эмоций радости, интерес и увлеченность к фантазированию, способность быть самим собой, умение слушать свое «Я», преобладание образного восприятия мира, способность воплощать свои замыслы непосредственно в творчестве.

Творческий подход на музыкальных занятиях позволяет ребенку почувствовать себя не только маленьким композитором, художником, поэтом, режиссером, но и творческой личностью, индивидуальностью. Используя на занятиях творческие задания, упражнения, мы осознанно, стимулируем потребность ребенка в воплощении своих фантазий и замыслов. В процессе наших занятий мы стали наблюдать положительные изменения в музыкально-исполнительской деятельности и в поведении детей. Для них стало характерно проявление: самостоятельности в решении творческих задач, уверенности в себе, заинтересованности к творческим заданиям, эмоциональной отзывчивости на произведения искусства и др. У детей отмечался повышенный интерес и увлеченность к выступлениям на сцене, к показу своих творческих результатов. Маленькие артисты еще не знакомы с философскими трактатами Н. А. Бердяева, назвавшего проблему творчества «внутренней творческой энергией человека» [1, с.328], однако они хорошо знают, как чудесно петь на сцене, как прекрасно уметь творить, сочинять и импровизировать.

Таким образом, формируя творчески активную личность ребенка на музыкальных занятиях, мы способствуем развитию творческого потенциала детей, развитию музыкальных способностей, умений и навыков, воспитанию как художественную, так и музыкальную культуру ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н. А. Царство духа и царство кесаря. – М., 1995.
2. Коротаева Е. В. Активизация познавательной деятельности учащихся (вопросы теории и практики): Учеб. пособие. – Екатеринбург, 1995.
3. Фишелева А. И. Развитие творческой активности младших школьников во внеклассных занятиях по курсу «Художественная культура Урала»: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2001.
4. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М., 1982.
5. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979.

КОНОВАЛОВА С. А., ГОРБАТОВ А. С.

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Существенное место в духовной культуре человека занимает его музыкальная культура. Духовная жизнь ребенка, обращение его к миру искусства предполагают развитие эстетического восприятия, что требует соответствующего воспитания. В настоящее время музыкальное искусство представляет собой огромный и неизвест-

ный мир для ребенка со своим многообразием стилей и направлений. При этом окружающий мир ребенка, общество в котором он растет, не всегда ориентированно на высокодуховное искусство и чаще всего ребенок попадает в среду, где ему навязывают популярное искусство, не имеющее художественную ценность.

В философии существует ряд категорий духовных ценностей это добро, красота, истина. Музыкальное искусство в своих лучших образцах раскрывает для ребенка всю гамму общечеловеческих ценностей, что делает художественную культуру незаменимой для полноценного развития и становления личности.

Великие умы прошлого, такие как Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский отмечали чрезвычайную важность учета природных особенностей в воспитании и обучении ребенка. Они провозглашали принцип природосообразности, который необходимо учитывать и на музыкальных занятиях, знакомя учащихся с произведениями искусства. Это же мысль подчеркивали музыканты-исследователи [2], которые утверждали, что педагоги должны идти не от музыки к учащимся, а от учащегося, с его переживаниями, настроениями и естественным творчеством, к музыке, к формированию их художественной культуры.

Потребность детей в занятиях музыкой особенно высока именно в младшем возрасте, когда дети приходят в учреждения дополнительного образования, а возрастные особенности младших школьников наиболее благоприятны для формирования основ музыкальных культур.

Искусство как концентрированное воплощение прекрасного является способом целостного развития духовного мира ребенка. Воспитательный момент искусства заключается в том, что оно обращено к человеку как личности. Эстетическое воспитание предполагает не только формирование способности понимать и переживать искусство, но и способствует формированию всесторонне развитой личности.

Музыкально-исполнительская деятельность, в которую включены дети, является наиболее эффективным средством развития музыкальной культуры. Движение чувств, закономерность их соединения в музыке, обладают большой силой воздействия, эмоциональной выразительности. Эстетическая эмоция, выражая эстетическое отношение к действительности, выступает инструментом педагогического воздействия. Основная задача эстетического воздействия сводится к художественному развитию личности, которое понимается как накопление, обогащение и совершенствование личностных эмоционально-эстетических образований и представляет собой сферу духовной жизни, связанную с освоением эстетических ценностей, созданных человечеством.

Вся деятельность педагогов детской школы искусств направлена на формирование музыкальной культуры ребенка. Учащиеся погружены в музыкальное искусство на разных предметах. Основными задачами предметов «вокальный ансамбль» и «композиция» являются изучение основных тенденций музыкального искусства, формирование музыкальной культуры учащихся, развитие навыков моделирования музыкальных произведений разных направлений и стилей. Если на предмете композиция учащиеся пробуют свои силы в моделировании и сочинении музыкальных фрагментов вокальных и фортепианных произведений, то на занятиях вокального ансамбля, они анализируют, изучают особенности вокальных произведений разных жанров, направлений и стилей и познают их специфику непосредственно через исполнение.

В попытках воспроизводить и создавать художественные произведения ребенок на практике овладевает выразительными средствами искусства, приобретает индивидуальный и коллективный опыт творческой деятельности. В творческом опыте школьника формируются эстетические ценностные ориентации и особая потребность в общении средствами искусства, необходимая для развитого художественного восприятия.

У детей в процессе обучения развивается интерес и необходимость к музыкально-художественной деятельности. Мотивацию этой деятельности можно раскрыть в следующих параметрах: формирование устойчивого интереса, проявление инициативы, степень самостоятельности, желание участвовать в индивидуальной и коллективной творческой деятельности и другие.

Для формирования музыкальной культуры ребенка необходимо учитывать ряд условий организации музыкальных занятий. В своей работе мы выделяем следующие условия – ориентация на интеллектуальную и познавательную инициативу ребенка, на самостоятельность в изучении произведений разных стилей и направлений, «погружение» в художественную культуру и насыщение среды высокохудожественными образцами музыкального наследия.

Наиболее актуальной становится проблема формирования музыкальной культуры и вкуса детей в сфере современной пропаганды популярной музыки, которая насыщает и окружает их в повседневной жизни. Необходимо научить детей анализировать и выбирать из массы популярной музыки произведения, имеющие эстетическую, художественную и музыкальную ценность. Детям для исполнения предлагаются произведения разных направлений, включая и современную популярную музыку. Однако необходимо отметить, что в своей работе мы используем произведения признанных современных композиторов, таких как И. Дунаевский, В. Мурадели, О. Фельцман, А. Пахмутова, В. Шаинский, Р. Паулс, Ю. Чичков, Г. Гладков, С. Сиротин, Ю. Антонов, А. Зацепин, М. Басок, В. Гуревич и др.

Для формирования музыкальной культуры детей большую роль играет педагог. Дети ориентируются на его вкус, знания, опыт. При этом педагог должен помнить, что он имеет дело с интересом ребенка, его добровольным выбором какой-либо деятельности и музыкального материала, но освоение той или иной деятельности не может произойти автоматически, стихийно, «само по себе» и вне ощущения радости, счастья и уверенности в своих силах. Поэтому педагогическая деятельность в среде дополнительного образования отличается особой гибкостью, мобильностью, нерегламентируемостью, так как эта деятельность максимально приближена к человеку, и строить ее равнодушно, формально нельзя. Важную роль в деятельности педагога дополнительного образования (и в том числе – музыкального) играет то, что он предстает перед детьми не только как педагог, но и как исполнитель высокого уровня. Видя исполнительское мастерство своего педагога на занятиях и на концертах, дети формируют в своем сознании соответствующее отношение к нему, позитивно оценивают его профессиональные и личные качества. Педагог дополнительного образования выполняет две взаимосвязанные функции – субъекта, организующего совместную работу и руководящего совместную работу, поддерживающего развитие и воспитание детей, создающего условия взаимодействия как равноправного участника отношений, совместной деятельности с детьми [1]. От того, как эти функции будут взаимодействовать в деятельности педагога, зависят успехи и достижения детей, их желание познавать новое, включаться в творческую деятельность. Педагог – это не тот, кто подталкивает своих питомцев к тому, к чему сам уже не имеет надежды быть причастным, а тот, кто «прибыл» из будущего, чтобы воодушевить их и повести за собой в это будущее, научить их утверждать идеалы будущего. Это «волшебник», который приотворяет культуру для ребенка, щедро приоткрывает это пространство для детского роста [1]. Развивая интерес детей к музыкальной культуре, формируя их музыкальный вкус, педагог сам должен обладать высоким творческим потенциалом, эстетическим вкусом, широким диапазоном знаний в современной музыкальной культуре. В нашей педагогической работе мы исходим из того, что педагогическое творчество, во-первых, всегда является сотворчеством, в котором творчество учащегося тесно сопряжено с творчеством педагога, а во-вторых – осуществляется на людях, носит публичный характер.

Развивая музыкальность детей, формируя их музыкальную культуру, мы знакомим учащихся с художественным наследием композитов, учим их анализировать музыкальные произведения и разбираться в многообразии музыкального искусства. И не так уж важно, для нас многие ли из наших учащихся вырастут музыкантами или композиторами, но мы не сомневаемся в том, что все дети навсегда сохраняют любовь к музыкальному искусству.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г. Организация дополнительного образования детей: Практикум. – М., 2003.
2. Из истории музыкального воспитания / Сост. О. А. Апраксина – М., 1990.

КОРОВА С. Л.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИИ

Мир культуры принято считать миром ценностей. Каждую культуру можно представить себе как совокупность конкретных ценностей, принимаемых большинством представителей данной культуры и находящихся в определенной иерархии.

Трансформация приоритетов современного образования и ставящийся, в связи с этим, акцент на необходимости перевода школы с экстенсивного на интенсивный путь развития и саморазвития личности, неизбежно приводят всех субъектов образовательного процесса к переосмыслению целей и изменению иерархии ценностей, лежащих в основе образования. Данные изменения находят отражение и на уровне стратегии развития образовательного учреждения, содержании образования, педагогического сознания и педагогических технологий.

Новая система ценностных ориентиров не возникает сама по себе, только на основании декларируемых концептуальных положений или созданных нормативных локальных актов. Этому предшествует большая работа по изменению педагогического сознания и выработке новых целей и ценностей, признаваемых всеми членами образовательного сообщества.

Гуманитарная ориентация исходит из представлений об образовательном процессе как о расширенном воспроизводстве социокультурного опыта. Одним из показателей гуманитарно-культурологического подхода является поддержка индивидуальности и самобытности ребенка, содействие развитию его субъектных свойств.

Основополагающим фактором в формировании социальных ценностей учащихся выступает такое комплексное явление как образовательная среда. Образовательная среда продуцирует особую систему влияний, а также задает условия формирования личности, создает возможности для ее развития. Только образовательная среда может выступить основным гарантом успешности развития учащихся по различным аспектам (интеллектуальным, социально-психологическим, духовно-нравственным).

Обратимся к анализу развивающего психолого-педагогического потенциала образовательной среды гимназии на примере начальной ступени обучения.

Целью образования в начальной школе является укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечение их эмоционального благополучия; развитие ребенка как субъекта отношений (с другими людьми, с миром, с собой); сохранение и поддержка индивидуальности каждого ребенка.

В качестве *технологического компонента* развивающей образовательной среды выступает система развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова.

«Содержанием в данной системе являются теоретические знания, методом – организация совместной учебной деятельности, продуктом развития – главные психологические новообразования, присущие младшему школьному возрасту»

(В. В. Давыдов). Русский язык ведется по программам В. В. Репкина, в которых ставится особый акцент на формирование ребенка, желающего и умеющего учиться, заинтересованного в самоизменении. Формированию школьника как субъекта учебной деятельности способствует и проведение уроков литературы по программе Г. Н. Кудиной – З. Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла», основанной на «диалоге» юных читателей с авторами литературных произведений и избилующей учебными заданиями творческого плана.

В начальных классах гимназии данные педагогические технологии, а также методы и формы организации учебной деятельности (включая проектную деятельность младших школьников) призваны всемерно помочь растущей личности раскрыть, развить свои способности. Для успешности личностной самореализации должны быть развиты такие качества, как творческое мышление, инициативность, уверенность в себе, адекватная самооценка, умение сотрудничать, высокая работоспособность. Для определения уровня развития и сформированности данных качеств используются психолого-педагогические методики диагностики познавательной сферы личности. Отслеживаются: произвольность психических процессов; развитие интеллектуальных способностей; развитие мышления (понятийное, абстрактное, пространственное, образное; осведомленность); сформированность общеучебных умений и навыков; умственная работоспособность и темп учебной деятельности.

Социальный компонент среды – это, прежде всего характер общения субъектов образовательного процесса. Выступает ли социальный компонент гарантом развития личности, поможет установить такой показатель, как переживание эмоционального комфорта, ибо только состояние эмоционального комфорта может служить основой эффективного личностного развития.

Экспертиза социального компонента образовательной среды (с целью определения уровня его соответствия развивающему образованию) осуществляется с помощью специального комплекса диагностических методик. В начальных классах гимназии осуществляется психолого-педагогический мониторинг по следующим направлениям:

Особенности поведения и общения учащихся: взаимодействие со сверстниками; соблюдение социальных и этических норм (приверженность гуманистическим нормам жизнедеятельности); уровень социализированности (социальная адаптированность, автономность, социальная активность).

Особенности мотивационной сферы: наличие и характер учебной мотивации; структура мотивации; эмоциональное состояние детей на уроках; уровень «школьной тревожности»; отношение к себе.

Данные психолого-педагогических исследований подтверждают развивающий характер образовательной среды в начальной школе гимназии. В частности, во всех классах констатируется наличие высокого уровня эмоционально-психологического климата классов. Подавляющее большинство детей имеют высокие индивидуальные эмоциональные индексы и низкий уровень «школьной тревожности», на большинстве уроков испытывают постоянное чувство радости. Высоки показатели умственного развития (интеллектуальных способностей, логического мышления, осведомленности, умения работать с текстом и др.).

В начальной школе происходит формирование содержательных мотивов учения, что знаменует собой начало качественной перестройки ценностно-смысловой сферы личности, которая определяет ее жизненные позиции, отношение к миру и к самой себе. В структуре мотивов доминирующим является мотив саморазвития и «позиции школьника». Данные мотивы являются доминирующими в потребностно-мотивационной сфере учащихся гимназии и переходе их в основную школу (исследования структуры учебной мотивации учащихся пятых классов подтверждают это).

Образовательная среда гимназии является развивающей и творческой по своему типу, что позволяет ей выступать гарантом успешности психологического и личностного развития учащихся.

Стремясь привлечь родительскую общественность к активному участию в образовательном процессе, нами было проведено анкетирование родителей по вопросам состояния образовательного процесса и выявления их оценки уровня сформированности ряда параметров образовательной среды гимназии. Мы считаем, что системное изучение общественного родительского мнения может служить основой демократизации школьного образования. Поскольку родители в настоящее время становятся все более реальными субъектами социального заказа, их мнение, наряду с мнением других экспертов, должно служить основой дальнейшего проектирования образовательной среды гимназии.

КОРОСТЕЛОВА Н. И.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ЖИЗНЕННОГО ОПЫТА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Сегодня перед каждым учителем музыки стоит задача воспитания музыкальной культуры учащихся, одним из элементов которой является музыкальный опыт. Его актуализация в учебном процессе – наиболее актуальная проблема современной музыкальной педагогики. Она осознается многими современными исследователями (Е. Д. Критская, В. М. Подуровский, Г. П. Сергеева, Н. В. Суслова, Г. С. Тарасов, Л. В. Школяр и др.). В истории педагогической мысли роль опыта в процессе музыкального воспитания рассматривалась и исследовалась достаточно широко и многопланово. Проведем исторический анализ данной проблемы.

В Древней Руси, как в языческом, так и в народно-православном быту в передаче музыкального опыта от одного поколения к другому было много общего. Сначала существовала устная, бесписьменная традиция передачи этого опыта. Позже произошло интенсивное «вторжение» письменности в музыкальное образование народной ориентации. Безусловно, «включенность» человека в традиционную народную музыкальную культуру была нормой. Народные музыкальные традиции перенимались ребенком с детства через «вовлеченность» в весь музыкальный народный быт.

Называют несколько принципов музыкального воспитания в Древней Руси: активную позицию самого ученика; естественность, ненасильственность; соразмерность личным потребностям и возможностям каждого человека; «погруженность» в реальную музыкальную практику. В практике народного музицирования на первый план выступает индивидуально-личностное начало ученика. Налицо основная психологическая закономерность – «перенимается в первую очередь то, что личностно значимо для него» [4], иначе говоря, опора на жизненный опыт ребенка влияет на его ценностные отношения.

Значительную роль в музыкальном воспитании играл детский музыкальный фольклор – колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки, небылицы, песни-игры, детские хороводы и т. д. С их помощью ребенок на доступном ему уровне постигал окружающий мир, обогащал свой жизненный и музыкальный опыт. Эта традиция сохранялась в русской народной культуре на протяжении многих веков.

Обратимся к анализу отечественной системы общего массового музыкального воспитания детей. Уже на этапе ее создания в 20-е годы XX века музыканты-просветители понимали необходимость связи музыкального обучения и жизненного опыта ребенка. Б. В. Асафьев [1], обобщив передовые взгляды своего времени, тенденции, высказывания современников-музыкантов, проанализировав их достижения в области как индивидуального, так и массового музыкального воспитания, сформулировал тезис о важности восприятия музыки для пополнения жизненного опыта ре-

бенка. По его мнению, «наблюдение музыки... ведет к обострению слуховых впечатлений и, следовательно, к обогащению нашего жизненного опыта и нашего знания о мире через слух» [1, с.55]. «Наблюдение» музыки ведет к новому роду обогащения жизненного опыта – к привычке мыслить не только понятиями, но и звуковыми представлениями [1]. Л. С. Выготский, развивая идею Б. В. Асафьева, определял искусство как познание и указывал на наличие зависимости интерпретации произведения искусства от личного и социального опыта человека [2].

Задача накопления музыкального опыта на основе собственного исполнения, сочинения и слушания «живой» музыки учащимися содержится в одной из первых школьных программ по предмету «Пение», созданной в 20-е годы. Обогащение слухового опыта ясными ощущениями, по мнению ее авторов, должно привести к освоению учащимися музыкальной речи. Позднее, в 30-е годы, специалисты (Н. Л. Гродзенская, В. Н. Шацкая), развивая этот тезис, конкретизируют задачи музыкального воспитания ребенка в опоре на его жизненный опыт. Они предлагают для этого следующие методические приемы: целенаправленное, специально организованное накопление учащимися музыкально-слухового опыта; изучение их музыкального «багажа»; привлечение для прослушивания произведений, принимаемых учащимися «безоговорочно», то есть согласующихся с их музыкально-слуховым опытом [6].

На дальнейшее развитие данной проблемы большое влияние оказали исследования в области психологии музыки. Так, Б. М. Теллов отмечал, что «представления по самой природе своей являются не просто копиями бывших восприятий, а результатом определенной переработки их» [5, с.237]. Музыкально-слуховые представления, по его мнению, возникают и развиваются только в процессе такой деятельности, которая с необходимостью требует этих представлений.

В 50-60-е годы музыканты-педагоги выдвигают задачу учета жизненного опыта детей в процессе их музыкального воспитания, поскольку каждый ребенок, независимо от возраста, обладает жизненным опытом. Задачу учителя музыки видят в том, чтобы помочь осознанию музыкальных представлений детей, научить их разбираться в своих музыкальных впечатлениях. Этому способствует наличие у учащихся некоторых предварительных знаний в связи с имеющимся у них прошлым музыкальным опытом [6].

Проблему отбора методов работы по обучению детей музыкальной грамоте ставит М. А. Румер. По ее мнению, это должно явиться «результатом музыкального опыта, музыкальных впечатлений и наблюдений над музыкой» [6, с.236]. На уровне приемов методика М. А. Румер опирается на жизненный опыт ребенка. Подчеркивается огромная роль организованной педагогом внеклассной работы в обогащении музыкально-слухового опыта детей (А. Н. Сметанина). В. И. Сургаутайте, исследовавшая проблему музыкально-ритмического развития детей, отмечала, что до осознания разных сторон ритма и приобретения теоретических знаний о них дети должны иметь определенный музыкально-ритмический опыт в виде практических навыков. Э. Бальчитис в восприятии инструментальных музыкальных произведений в младших классах отмечает большое значение зрительных представлений школьников, тесно связанных с их жизненным опытом. Задачу учителя он видит в том, чтобы, опираясь на имеющиеся у детей представления, помочь почувствовать «красоту музыки».

В 50-60-е годы в школьных программах по музыке расширяется круг видов музыкально-исполнительской деятельности детей, что поставило учителей музыки перед необходимостью опоры на жизненный опыт учащихся в процессе восприятия музыки, в музыкально-ритмической деятельности, в обучении музыкальной грамоте и во внеклассной работе. В 70-е годы, выделяя в понятии «жизненный опыт» субъективную и объективную стороны, ученые исследуют проблему взаимосвязанного воздействия видов искусства на учащихся. Отмечается, что оно способствует расширению их кру-

гозора, развитию эстетического отношения к окружающему миру, увеличению запаса художественных впечатлений, что имеющийся художественный опыт позволяет им глубже почувствовать богатство содержания произведений искусства. Ученые раскрывают положение о жизненном опыте как фундаменте художественного восприятия и понимания музыки (Е. В. Назайкинский, В. В. Медушевский).

В 70-80 годы произошло переосмысление подходов к общему музыкальному образованию и воспитанию школьников. Оно было связано с музыкально-педагогической деятельностью Д. Б. Кабалевского, определившего путь развития отечественного музыкального образования на последующий период развития. Целью разработанной им программы являлось то, чтобы ребенок почувствовал, что музыка является неотъемлемой частью нашей жизни и чтобы он мог высказывать свое личное отношение к ней. Программа опирается на природу ребенка, природу музыки, законы искусства и на жизненно-музыкальный и интонационно-слуховой опыт детей. Ее основополагающий принцип – связь между музыкой и жизнью. Это генеральная линия, которую автор обозначил как «сверхзадачу» уроков музыки, пронизывающую все занятия во всех звеньях школы от первого до последнего класса. Автор сравнивает обучение с постройкой все новых и новых «этажей» знания. Учитель в этом случае «связывает постройку каждого нового этажа музыкальной культуры учащихся с укреплением ранее построенных этажей» [3, с.30]. Внутренняя логика тематизма программы позволяет судить об интеграции в него жизненно-музыкального опыта каждого ребенка.

Д. Б. Кабалевский отмечал, что каждую беседу о музыке надо рассматривать как частицу накапливаемого опыта слушания музыки, как частицу нового ее познания и, следовательно, понимания. Главным в слушательской аудитории он считал не возраст, а уровень опыта, которым располагают слушатели.

Актуализацию жизненного опыта ребенка в программе Д. Б. Кабалевского мы можем проследить и на уровне методов (метод размышления о музыке, метод забега вперед и возвращения к пройденному, метод музыкального обобщения, метод создания художественного контекста, метод моделирования художественно-творческого процесса и др.). Успешность любого из этих методов зависит от умения учителя привлечь жизненный и музыкальный опыт учащихся. Личный жизненный опыт самого учителя также имеет немаловажное значение в использовании жизненного материала для нахождения точек соприкосновения с музыкальным образом. Д. Б. Кабалевский требовал от учителя «высокоразвитого художественного вкуса, опыта и сознательно-критического отношения к музыке» [3, с.28].

В 90-е годы Э. Б. Абдуллин отмечает, что к процессу восприятия музыки у каждого учащегося подключается не только музыкальный, но и жизненный опыт. Знания ученика должны выступать в функции широких ориентиров, способствующих вовлечению жизненного опыта детей в процесс усвоения содержания предмета. Е. Д. Критская рассматривает проблему целенаправленного, специально организованного формирования интонационно-слухового опыта младших школьников. А. В. Торопова исследует проблему бессознательного в восприятии музыки и ставит задачу раскрыть роль бессознательного опыта ребенка в процессе восприятия музыки. В программу по музыке, разработанную Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой и Т. С. Шмагиной включены задачи систематизации музыкального опыта учащихся.

В последние годы актуализация жизненного опыта в процессе музыкального образования школьников понимается уже как необходимое условие развития музыкального мышления (В. М. Подуровский, Н. В. Суслова, Г. С. Тарасов, А. П. Шаховской, Л. В. Школяр и др.). Уровень музыкальной культуры учащихся определяется способностью к поиску образов музыкального произведения в жизненном или художественном опыте. Современные исследователи считают, что информационное содержание музыкального произведения является тем, что обрабатывает музыкальное мышление

на основе прошлого опыта личности. Под «прошлым опытом» здесь понимается не только музыкальный, но и психологический опыт, так как при «считывании» музыкальной информации очень большое значение имеют образы окружающей действительности, пережитые индивидом психологические коллизии. Утверждается мысль, что смысл произведения искусства человек конструирует сам из своих воспоминаний, ассоциаций.

Использование прошлого опыта в музыкальном мышлении двояко. Во-первых, актуализируются музыкально-теоретические знания. Во-вторых, всплывают те психологические ситуации, которые до этого хранились в памяти человека. Выстраивая целостную модель процесса музыкального мышления, указанные авторы объединяют в один модуль прошлый опыт и память, представляющие собой свернутые образы ранее полученных знаний, музыкально-эстетических переживаний, личностно-значимых ситуаций (В. М. Подуровский, Н. В. Суслова).

В заключение следует отметить, что ряд всемирно известных зарубежных методик и систем музыкального воспитания построен на основе использования жизненного и музыкального опыта ребенка (А.Л. де Арисменди, З. Кодай, К. Орф, Ж. – Э. Далькроз и др.).

Можно сделать вывод о том, что накопленный учащимися жизненный, музыкальный опыт требует внимания со стороны учителя. Должна проводиться работа не только по целенаправленному специально организованному процессу пополнения музыкального опыта школьников, но и создаваться условия для его актуализации в учебном процессе. Расширение и углубление жизненного и музыкального опыта детей имеет большое значение для развития полноценного музыкального мышления и для более осознанного отношения ребенка ко всей окружающей его музыкальной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М. – Л., 1965.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. – Ростов-на-Дону, 1998.
3. Музыка 1-3 классы: Программа. – М., 1988.
4. Николаева Е. В. История музыкального образования: Древняя Русь. – М., 2003.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / АПН РСФСР. – М. – Л., 1947.
6. Хрестоматия по методике музыкального воспитания / Сост. О. А. Апраксина. – М., 1987.

МАКСИМОВСКИХ Е. И.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ КУЛЬТУРЫ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Довольно часто встречаются люди, обладающие высокой квалификацией и высоким уровнем образования, жалующиеся на то, что не могут найти работу по душе или вообще найти работу. В беседе выясняется, что вне зоны их внимания находится как раз культура делового общения, они не задумываются над тем, как спланировать и провести беседу, соответствует ли их внешний облик той должности, на которую они претендуют, как расположить собеседника к себе. Исследователями же установлено, что 85% делового успеха обусловлено умением общаться и лишь 15% – профессиональными знаниями и умениями.

Освоить науку грамотного общения в деловой сфере не просто, но польза превышает время и силы, затраченные на обучение: повысится удовлетворение от выполняемой работы, снизится физическая и психологическая усталость, повысится конкурентоспособность, меньше сил будет затрачиваться на адаптацию в новых социальных и производственных условиях.

Особенно важно овладеть искусством установления деловых контактов современному выпускнику, так как реальные условия их жизни связаны с поиском работы сразу после окончания учебного заведения. «Тепличные» школьные условия не способствуют быстрой адаптации бывшего ученика в коллективе, состоящем из людей разного возраста, образования, имеющим разные взгляды на жизненные процессы.

Я преподаю учебный курс «Культура деловых отношений». Весь курс разделен на три блока: «Деловой этикет», «Этика деловых отношений» и «Психология деловых отношений». Целью является помощь в адаптации выпускника в новой среде и повышение его конкурентоспособности.

Процесс коммуникации представляет собой цепочку: правое полушарие головного мозга продуцирует аналог полученного образа – левое полушарие переводит аналог в знаковую информацию (то есть конкретные слова) – эти слова воспринимаются левым полушарием партнера по коммуникации, но в своих словах – в правом полушарии его мозга формируется свое представление об исходном образе. Чем больше будут совпадать образы, тем эффективнее коммуникация. Для завоевания доверия собеседника необходимо соответствие всех сигналов друг другу.

Психологи выделяют несколько стилей общения: *примитивный*, когда партнер не является субъектом общения, а является объектом достижения цели; *манипулятивный*, когда партнер признается субъектом, но воспринимается как соперник, от которого нужно чего-то добиться; *конвенциональный*, предполагающий принятие другого на уровне социальной роли (именно этот стиль присущ деловому общению); *нравственный*, при котором партнер принимается изнутри с учетом его внутреннего мира.

К сожалению, учащиеся предпочитают самые непродуктивные, но легко применимые: примитивный и манипулятивный. Требуется вывести их на конвенциональный уровень, который является самым продуктивным применительно к ситуации делового общения.

Практика показала, что учащиеся 10-11-х классов, проходящие обучение в МУК, не воспринимают учебу как профессиональную деятельность, а учителя – как делового партнера. Они часто переносят домашние, бытовые стереотипы поведения на учебную деятельность, что повышает число конфликтов, на решение которых тратится время, предназначенное для получения и усвоения новых знаний. Установление в процессе занятий рамок, которые накладывает специфика делового общения на деятельность учащихся, позволяет снизить количество деструктивных конфликтов, а конструктивные решать быстро, без временных и моральных потерь. Установление рамок осуществляется при изучении всех компонентов: какое внешнее впечатление должен производить деловой человек, какую часть лексики он может использовать, какой стиль общения предпочтителен. Деятельность начинается с установления различий, а затем работа идет в направлении отработки навыков делового общения. Важнейшим фактором является соблюдение *преподавателем* установленных рамок в процессе проведения всех уроков, так как результаты опроса показывают, что отсутствие рамок у самих учащихся воспринимается ими как норма, в то же время – и эта тенденция усиливается – они склонны ограничивать сферу деятельности педагога только школьными рамками.

Конвенциональный уровень можно разложить на следующие составляющие: знание профессиональных рамок, владение речью на достаточном для передачи информации уровне, формирование имиджа, осознанное отношение к невербальным компонентам общения. Каждый из этих компонентов требует серьезной работы как со стороны учителя, так и ученика. Работа в данном направлении должна вестись в зоне ближайшего развития.

Любой акт делового поведения, в том числе и в системе «ученик – учитель», может быть представлен как ролевое поведение. Роль – способ поведения, задаваемый обществом, во многом стереотипичный по своей природе. Складывается из двух пе-

ременных: базовых психологических установок нашего «Я» и ожиданий других людей (эта вторая часть чаще всего – стереотип). В течение дня и той, и другой стороне приходится играть множество ролей (начальник, подчиненный, коллега и другие). Успех зависит от того, насколько точны представления о ролевых рамках и от умения вписать свое «Я» в них, не потеряв индивидуальности. Неудача постигает нас в том случае, если мы сетуем на существование рамок и тратим усилия на их ломку. Позитивный же настрой на общение позволяет нам дать понятие о своей индивидуальности и развить у другой стороны интерес к себе и своей деятельности, который послужит основой для дальнейшей совместной работы.

Это важные функции, но основную нагрузку в деловом общении несут *вербальные средства*, так как именно с их помощью передается информация. Огромное значение имеет умение говорить: точно формулировать свои мысли, излагать их так, чтобы быть принятым и понятым собеседником. В древних риториках говорится о том, что выступление должно строиться с учетом трех компонентов – этоса, логоса и пафоса. Этос – это морально-нравственный смысл передаваемой информации, логос – словесное оформление, пафос – невербальные средства. Речевая культура выражается и в учете характера аудитории, перед которой выступают.

Процесс вербализации мысли и последующее ее понимание порождает деформацию смысла сообщения: у собеседников различный словарный запас, различное отношение конкретного слова с понятием или образом, настрой при общении.

Существуют так называемые коммуникативные барьеры, или факторы, существенно искажающие информацию либо блокирующие ее поступление, к которым относятся следующие: а) погрешности в самом канале передачи, например, скороговорка; б) различные системы значений у коммуникатора и реципиента; в) непривычная для реципиента логика; г) социально-психологические качества (робость, застенчивость); д) барьер аффективных состояний, и другие.

Невербальные компоненты рассматриваются в двух частях курса: в деловом этикете и психологии деловых отношений. Деловой этикет рассматривается как интенциональная знаковая система для получения информации о положительном или отрицательном восприятии другой стороны, также используемая для передачи ей своего отношения в невербальной и вербальной форме. Овладение социально одобряемыми скриптами (А. Адлер) поведения повышает уверенность в себе у человека, позволяет сосредоточить внимание на деловом общении.

Имидж – это визуальная привлекательность личности, которая является результатом умелой ориентации в конкретной ситуации, и, как следствие, правильного выбора своей модели поведения. Имидж строится на трех видах качеств: природные (коммуникабельность, эмпатичность, рефлексивность), приобретенные в процессе образования и воспитания (нравственные ценности, психическое здоровье, способность к межличностному общению) и приобретенные в процессе жизни и профессиональной деятельности. Определив качества, можно работать «внутри заданного объема», создавая типаж (люди легче воспринимают именно типаж), обязательно придав типажу яркую черту, выделяющую его среди подобных.

Слагаемыми имиджа являются *манеры, внешний облик, походка, одежда, взгляд и улыбка, макияж и прическа*. В манерах зрительно прослеживаются качества, оцениваемые положительно или отрицательно окружающими. Соответствующий внешний облик служит целям самопрезентации, самоутверждения. По походке можно судить о самочувствии человека, его возрасте и характере. Одежда оказывает психологическое воздействие на партнера по общению, нередко предопределяя его отношение к нам. «По одежке встречают», и встреча может закончиться не начавшись, и не будет времени показать свой ум, по которому «провожают». Важнее качества вещей, только манера их носить.

Для имиджа делового человека важна тактика общения, которая должна быть мобильной, вариативной, неконфликтной, включать использование психологического воздействия: привязанность, которая является результатом привыкания людей друг к другу; симпатия – эмоциональная расположенность, направленное влечение к чему-либо. Она является препятствием для возникновения конфликтов; доверие строится на основе двух предыдущих и является уже осознанной верой в человека или его качества; уважение как добровольное признание личности и занимаемого ею статуса.

Имидж – это внешнее отражение личностных характеристик, это своего рода фирменный знак, являющийся ключом к решению деловых и жизненных проблем. Удачный имидж – это когда вы ушли, а окружающие не могут вспомнить что было на вас надето, но у них осталось впечатление, что вы выглядели профессионально, привлекательно и очень уверенно.

В процессе освоения курса «Деловая культура» учащимся предоставляется возможность самостоятельно выработать индивидуальные модели поведения в различных деловых и бытовых ситуациях. Применяются активные формы обучения, которые позволяют освоить жизненные ситуации в «лабораторных» условиях. В процессе выполнения проективных работ, участия в деловых и ролевых играх учащиеся вырабатывают стереотипы, которые позволяют им быстрее адаптироваться в новых условиях после окончания школы.

Самостоятельные работы, выполняемые учащимися, оцениваются по двум шкалам: сложность материала диктует необходимость наличия «шкалы вхождения в предмет», которая предполагает трехбалльную оценку: 5 – справился с работой на творческом уровне. 4 – справился, но не пришел к окончательному выводу, 3 – использовал стереотип; обычная пятибалльная шкала, использование которой начинается на 2-3-м занятии.

Многолетняя реализация программы (12 лет) позволяет сделать следующие выводы: 1. Удалось не только выстроить систему из разрозненных предметов, но и ввести в эту систему ученика с его восприятием реальности, связать теорию и практику. 2. Учащиеся перестают отторгать такие понятия, как «мировоззрение», «нравственность», «мораль», «философский взгляд» и другие, так осознают их связь с собственной жизнью. 3. Мониторинг показал повышение культуры общения учащихся: конфликты в группах редки и решаются корректно. 4. У учащихся появляется потребность планировать свою деятельность и день, что ведет к повышению работоспособности и уменьшает утомляемость, что немаловажно при большой учебной нагрузке у старшеклассников. 5. Производственная практика показывает, что знания, полученные при изучении программы, позволяют учащимся быстрее адаптироваться на рабочем месте и установить деловые контакты. За все годы не отмечено ни одного конфликта между учащимися и руководителями практики на предприятиях. 6. Анкетирование учащихся показало, что интерес к предмету высок.

МАРГУЛИС Е. В.

ИЗ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Современный нам мир столь изменчив и динамичен, что процессы модернизации приобретают в нем практически перманентный характер. Постоянное обновление технологий, лавинообразный рост массива информации диктуют темп изменений в образовательном процессе, поскольку экономика будущего – это экономика интеллекта, а образование является главным фактором конкурентноспособности.

В этих условиях очень важной становится модель образовательного процесса. Для традиционной школы характерной была модель школа – «бесплатная столовая»,

где учителя «пичкали» учащихся конкретными фактическими знаниями по предмету, мало заботясь об образовании связей между отдельными фактами, выстраивании логических цепей, актуализации этих знаний в практической деятельности учащихся, опоре их на жизненный опыт ребенка.

Не менее популярна модель школа-«супермаркет», в котором ученик или родитель заказывает необходимый образовательный продукт, а школа, учитель его поставляют.

Но в современных условиях куда более предпочтительной является модель школа-«шахта», где ученик добывает знание самостоятельно, а учитель становится «маркшейдером», прокладывающим маршруты для добычи знаний и инженером по технике безопасности.

В такой школе заметно увеличивается значение культурологического направления в образовании, поскольку оно позволяет сочетать креативность с информационной наполненностью, знание культурных кодов с ценностной ориентацией учащихся, что является одной из важнейших функций современного школьного образования.

Это направление становится полем для широкой интеграции усилий всех учителей – гуманитариев: филологов, историков, культурологов, учителей иностранного языка, предметов эстетического цикла.

Средняя общеобразовательная школа № 140 Ленинского района г. Екатеринбурга в течение десяти лет позиционируется как школа с углубленным изучением предметов эстетического цикла. Общение с искусством, с богатейшим миром достижений национальной и мировой художественной культуры, которые, в отличие от многих других, не подлежат девальвации, – это эффективное средство формирования гуманистических принципов и идеалов, ведь еще Ж. — Ж. Руссо утверждал, что «Добро – есть прекрасное в действии».

Не пытаясь дублировать функции специализированных учебных заведений дополнительного образования, мы не ставим себе цели начального профессионального обучения отдельных учеников. Для общеобразовательной школы гораздо важнее расширить поле культурных эстетических потребностей большинства учащихся, привить им вкус к практической деятельности на ниве искусства. Обучение на эстетическом отделении школы ведется по двум основным направлениям: 1. Исполнительское двигательное направление представлено вокальным хорovým и сольным музицированием, обучением игре на детских музыкальных инструментах, русских народных инструментах, фортепиано, баяне, гитаре, музыкальной ритмикой и хореографией. 2. Историко-теоретическое направление включает в себя такие предметы, как: восприятие музыки, теория музыкального искусства, история музыкального искусства.

Все предметы ведутся на основе программного учебно-методического комплекса «Музыка. Интегрированный курс», разработанного под руководством профессора ИРРО, кандидата педагогических наук Еременко Т. В. коллективом учителей музыки МОУ СОШ № 140.

Система эстетического обучения имеет трехуровневую структуру:

1. Изучение предметов эстетического цикла в рамках классно-урочной системы.

На начальном этапе осуществляется программа эстетического всеобуча. В среднем звене выделяется вертикаль эстетических классов с углубленным изучением ряда предметов: история музыкального искусства, теория музыкального искусства, инструментально-хоровое музицирование. Во всех классах с пятого по восьмой вводится предмет музыкальная ритмика и хореография, поскольку данный предмет наряду с эстетическими задачами помогает решить и проблему минимизации таких негативных результатов образования, как: переутомление организма ученика, гиподинамия и усиливает валеологический аспект образования. В старшем звене в учебный план введены следующие дисциплины: мировая художественная культура, художественная культура Урала, техническая графика и дизайн.

2. Дополнительное образование, то есть объединения по интересам: хоровые коллективы, вокальные ансамбли, оркестры русских народных и детских музыкальных инструментов, студии бального и спортивного танца, изостудия, кукольный театр, пресс-центр и т. д.

3. Платные дополнительные образовательные услуги: обучение детей дошкольников по программам эстетических предметов, индивидуальное обучение игре на музыкальных инструментах.

Все эти структурные компоненты тесно взаимосвязаны и объединены общими целями и задачами.

Однако, осуществляя данную программу в течение ряда лет, коллектив школы пришел к пониманию необходимости продолжения этой работы в старшем звене. Второй год в национально-региональный компонент учебного плана введен предмет Культурология, являющийся логическим продолжением всего предшествующего эстетического обучения, выводящим его на новый уровень обобщения полученных ранее знаний, постижения сущностных смыслов культурных явлений и процессов.

При изучении базовых понятий теории культуры, ее структуры и функций, различных историко-культурных событий и фактов старшеклассники опираются на умение распознавать сложные и достаточно абстрактные текстовые коды, полученные на уроках восприятия музыки, истории и теории музыки.

Придавая особое значение аксиологическому аспекту изучения культуры, учитель старается сохранить на уроке атмосферу доверительности и превратить его в своеобразный форум, где можно и нужно высказывать собственную точку зрения по поводу любой обсуждаемой проблемы. Ставя перед учениками нестандартные вопросы, например, «Душа обязана трудиться?», учитель может получить столь же нестандартные ответы от самых утилитарных, где труд души приравнивается только к саморазвитию, самообразованию, самообогащению, т. е. нацелен только на себя любимого, до размышлений о том, что неутомимая душа трудится даже тогда, когда грешит, и рассказании, как одного из высших проявлений душевного труда. Встречаются и негативные высказывания по принципу: «Моя душа никому ничем не обязана». Учитель в данном случае должен помочь выработать правила и регламент дискуссии, но, ни в коем случае, не навязывать своего мнения.

Такие в процессе обучения используются деловые игры. Примером может служить игра «Свободное волеие», в которой учащимся было предложено сначала определиться с самопозиционированием в социальной иерархии, а затем, находясь на избранной ступеньке социальной лестницы, предложить ряд конкретных мер для улучшения жизни нашей молодежи. Диапазон предлагаемых мер: от расширения сети увеселительных заведений до увеличения зарплаты учителей.

Учащиеся привлекаются к разработке методических пособий и дидактических материалов по истории культуры. Так, например, особый интерес вызвала у учащихся 10-х классов работа по изучению античной мифологии и использованию ее сюжетов в европейском искусстве.

Одиннадцатиклассники с увлечением изучали особенности восточного и западного типов культур, соотнося их с размышлениями о современной ситуации с родном Отечестве.

Таким образом, изучение культурологии способствует подготовке личности ученика к деятельной нравственной жизни в условиях цивилизации XXI века, формированию человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА
«КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА»**

Вопрос о поиске, выборе профессии для старшеклассника является одним из центральных, и в этом смысле судьбоносных, так как задает тон всему дальнейшему личностному, профессиональному и жизненному пути, в котором цена ошибки – неудовлетворенность всей своей последующей жизнью. И, это не удивительно, так как «психологическим новообразованием юношеского возраста является формирование жизненных планов. Это план деятельности, который заземляется на выбор профессии» [1, с.517]. Адекватность выбора влияет на все стороны жизни человека. Э. Ф. Зеер, анализируя особенности становления личности старшеклассника, констатирует, что «ведущей деятельностью в ранней юности должна стать учебно-профессиональная. Это деятельность, составляющую базу для психологически обоснованного и компетентного выбора будущей профессии». [4, с.117]

С этих позиций учебный курс «Культура профессионального выбора» во многих отношениях является своевременной помощью школе и учителю в организации учебного процесса по профессиональному самоопределению учащихся.

Сущность профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической ситуации. В своей работе мы ставим цель: путем внедрения курса «Культура профессионального выбора» в учебный процесс способствовать формированию социально зрелой личности ученика, способной осуществить самостоятельный выбор.

Эта цель определяет круг задач, среди которых наиболее значимыми видятся: 1. Создание условий для организации учебной деятельности, способствующих возможностям «самореализации», «самоактуализации», «самосознанию» и самоопределению учащихся. 2. Оказание помощи в формировании профессиональных планов с учетом социально-экономической и социально-политической ситуации в стране и регионе. 3. Развитие навыков самоорганизации, самооценки, способности к рефлексии. 4. Развитие мотивационной и ценностно-нравственной основы самоопределения. 5. Формирование устойчивой «Я»-концепции ученика.

Практика работы показала, что успешное *осуществление запланированных задач возможно лишь при следующих условиях*: сформированной активной жизненной позиции учителя (психолога); наличии чувства эмпатии, чувства юмора, творческого отношения к своему труду, профессионализма; знаний в области возрастной психологии, психологии личности, социальной психологии; умений разбираться в социально-экономической и социально-политической ситуации в стране и регионе; знаний теоретических основ экономики (особенно потребовались знания в области рынка товаров и услуг, рынка труда).

Основополагающие *принципами работы стали*: принцип гуманизма, который предполагает приоритет общечеловеческих ценностей, свободного развития личности; природосообразности; принцип личной ответственности за проводимую работу; принцип конфиденциальности; принцип обеспечения суверенных прав личности – добровольности участия, осторожности, деликатности при реализации задуманных методов на практике.

Реализация целей и задач требуют подбора таких методов обучения, которые позволяют решать поставленные задачи, подсказывают оптимальные пути к достижению цели в системе отношений учитель – ученик. «Метод обучения, – с точки зрения И. П. Подласого, – это упорядоченная деятельность педагога с учащимися, направленная на достижение заданной цели. Метод служит для учителя средством пробуж-

дения учащихся к учению, является главным, а иногда и единственным стимулятором учебной деятельности». [6, с.470.]

Из существующих традиционных методов в рамках «Культуры профессионального выбора» применяются те, что предполагают активное включение ученика в совместную с учителем учебную деятельность.

Усвоение тем курса предполагает ознакомления учащихся с основными теоретическими положениями, понятиями, включенными практически во все разделы курса. Здесь без лекций не обойтись. Но какой бы содержательной не была лекция, она может потерять свою эффективность, если тот, кто его читает, не владеет определенным талантом: она требует яркости изложения, наличия чувства юмора, наличия контакта со своей аудиторией, краткости изложения. Усвоение знаний учеником в большей степени должна происходить через активные методы, поэтому я придерживаюсь определенных правил: как можно меньше теории, как можно больше практики жизни.

Среди задач, которые требуют решения, является создание устойчивой «Я»-концепции старшеклассника, так как на практике зачастую реальное *я* ученика не совпадает *я* идеальным. Познанию себя, своих индивидуальных особенностей характера, темперамента, внимания, воображения, памяти, мышления, воли способствуют активные психодиагностические методы. Они нацелены на их самооценку, самоанализ, рефлексию. Важно подвести старшеклассника к осознанию того, что каждая профессия предъявляет человеку определенные требования к его индивидуальным особенностям. Мудро поступает тот, кто учитывает эти особенности при выборе своей будущей профессии. Изучение профессиональной направленности старшеклассников – интересов, способностей, склонностей, ценностных ориентиров, мотивов выбора будущей профессии, приблизит молодых людей к ответу на вопрос «кем быть?».

С этой целью я использую тесты, анкеты, опросники (особое место среди них занимают диагностические методики, представленные в книге Л. В. Сафоновой [10]). В свою очередь, они дают возможность определить наличие познавательных интересов старшеклассников, определить уровень их развитости, проследить динамику изменений (в 10 и 11 классе). Выявить направление сферы профессиональной деятельности старшеклассника поможет «Опросник профессиональной готовности». «Тест ЕРІ» помогает учащимся определиться, в какой профессии они могут добиться успеха, в зависимости от особенностей своего характера, эмоциональных проявлений. «Анкета интересов» позволит прояснить структуру профессиональных интересов. Проблемы, недостатки, которые выявились после применения психодиагностики, требуют работы по их устранению. С целью коррекции применяются активные групповые методы – упражнения, игры – тренинги, различные психотехники, активизирующие профориентационные игры. Они не требуют особых материальных и временных затрат, и в то же время повышают уровень осознания значимости профессиональной деятельности в наиболее престижных сферах. «Спящий город», «Эпитафия», «Звездный час», «Кто есть кто», «Цепочка профессий». [6], [11], [2].

В процессе их проигрывания старшеклассник приходит к пониманию того, что он не одинок со своими проблемами, что у его сверстников эти проблемы тоже присутствуют, идет процесс идентификации и различения себя с членами группы. Работа в группах учит старшеклассника принимать решения, планировать свою жизнь [11]. При необходимости психолог может применять в учебном процессе эффективные методы групповой коррекционной работы. Мною используются психотехники и упражнения, применяемые в «гештальт-группах».

В рамках «культуры профессионального выбора» старшеклассникам предлагается активно осваивать технологию поиска и устройства на работу. Молодые люди знакомятся с актуальными проблемами трудоустройства молодежи на рынке труда, узнают

об особенностях функционирования рынка труда, знакомятся с деятельностью органов занятости и труда в связи с появлением проблем, связанных с безработицей.

Технологии поиска и устройства на работу предполагают применение таких активных методов обучения, которые требуют от руководителя группы специальных знаний и умений, например знание правил, принципов и умений по ведению групповых форм работы. Занятия в группах направлены на активное освоение культуры телефонного разговора с работодателем при трудоустройстве, усвоение правил знакомства с работодателем, или собеседования. Здесь мелочей не бывает, значение имеет все, начиная от внешнего вида и заканчивая имиджем человека, умением вести беседу с работодателем, умением правильно подобрать макияж, прическу, одежду и многие другие показатели, характеризующие делового человека [9]. Значительной части молодежи эти знания необходимы уже сегодня, так как более 10% выпускников предполагают после окончания школы совмещать учебу с работой, а многие из них работают уже сейчас.

В СМИ можно встретить множество объявлений, предлагающих людям услуги по составлению резюме, автобиографии и многие другие услуги по трудоустройству. Освоив курс «Культура профессионального выбора», учащиеся учатся решать встающие перед ними проблемы самостоятельно и осознанно.

О результатах внедрения курса «Культура профессионального выбора» в учебный процесс и результативности методов, в нем используемых, можно судить по мониторингу уровня социализации учащихся. По данным 2003-2004 учебного года 76% старшеклассников показали качества, присущие социально зрелой личности: это умение работать с информацией, умение планировать, умение принимать решения, нести ответственность за принятое решение, что свидетельствует о позитивном влиянии на процесс личностного и профессионального самоопределения работы в рамках данного курса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. – М., 1998.
2. Басина Н. Э., Крайзель Е. З. Творческая психотехника учителя. – Екатеринбург, 2001.
3. Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога. – М., 2002
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М. – Воронеж, 2003.
5. Немов Р. С. Психология. – М., 1995.
6. Подласый И. П. Педагогика. – М., 1999.
7. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.– Воронеж, 1996.
8. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. – М., 2002.
9. Рыкова Е. А., Волошина И. А., Прожерина Л. Н. Технология поиска работы. – М., 2001.
10. Сафонова Л. В. Дневник самоопределения. Ч. 1-2. – Екатеринбург, 1999.
11. Чернявская А. П. Психологическое консультирование профессиональной ориентации. – М., 2001.
12. Чистякова С. Н., Умовская И. А., Шалавина Т.И, Цуканов А. И. Твоя профессиональная карьера. – М., 1999.

НОВИКОВА О. Н.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СРЕДА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Современный период радикальных перемен отечественной системы образования, детерминированных реалиями времени ориентирован на формирование творчески активной личности, призванной жить и активно действовать в новых условиях. В связи с этим повышается роль развивающей образовательной среды, как особым образом организованного социокультурного и педагогического пространства, с наи-

большей степенью стимулирующего творческое саморазвитие каждого включенного в него индивида.

Среда – как социальная категория и как научное понятие – своеобразный феномен. Обычно понятие «среда» рассматривается как окружающие социально-бытовые условия, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий. Как категория философии и социологии «среда» представлена комплексно: материальная среда, включающая в себя производственную, семейную, бытовую, правовую среду; нравственная среда – отражающая реальную сферу жизнедеятельности субъекта, характеризующаяся определенным способом организованными и функционирующими условиями; эстетическая среда – выступающая как продукт социального развития.

Культурная среда рассматривается как своеобразное и конкретное проявление общественных отношений в сфере досуга и культуры (Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников), «срез» социальной среды, зависящий от нее и влияющий на нее (В. Л. Барсук).

Художественно-эстетическая среда как подсистема культурной среды, является совокупностью непосредственных социальных условий, локализуемых во времени и в пространстве духовные отношения людей и формирующих личность в процессе создания, распространения и потребления ценностей художественной культуры. Подразделяясь, как социальная и культурная среда на макро и микроэлементы (В. Г. Афанасьев, Л. Н. Боброва, В. Г. Бочарова, Ю. С. Бродский, Л. П. Буева, Ю. С. Мануилов), художественно – эстетическая среда в подготовке любого специалиста (в том числе и лесотехнического профиля) осуществляет, прежде всего, его личностное развитие.

В современных социокультурных условиях резко повысилась роль творчества во всех сферах жизнедеятельности общества. Творческая деятельность – уникальна, многогранна. Она проявляется во всех сферах материальной и духовной культуры.

Принято выделять различные виды творческой деятельности в соответствии с тем типом мышления, в основе которого лежит каждый из них. На основе понятийно-логического мышления развивается научное творчество, на основе целостно-образного – художественное, на основе конструктивно-образного – дизайнерское, на основе конструктивно – логического – техническое. Приспособление к окружающей среде, достижение наибольшего комфорта – цель технического творчества, где результатом является техническое устройство, механизм, максимально отвечающий потребностям человека.

Формирование у студенческой молодежи потребности в саморазвитии и самоутверждении в качестве самостоятельного творческого субъекта культуры, развитие эвристического мышления, фантазии, эстетического вкуса и идеалов, расширяет грани инженерного творчества, обеспечивает оптимальную адаптацию выпускников вуза, в современных экономических условиях.

Творческая сущность личности проявляется и формируется как на макроуровне культуры в процессах, регулирующих межнациональные отношения, в изменении техносферы и отношении человека с природой, так и на микроуровне в семье, в поступке человека, определяемом уровнем развития его нравственной культуры.

Учебная художественно-эстетическая среда – это часть образовательной среды, в структуру которой входит педагогическая деятельность преподавателей, обеспечивающая развитие личностных качеств студентов, на основе взаимодействия познания и постижения художественной картины мира, через развитие их сенсорной системы и художественных способностей: восприятия, мышления, воображения в процессе выполнения поисково-творческих заданий.

Структуру информационной художественно-эстетической среды образуют: часть информационной среды общества, содержащая сведения о проблемах функционирования художественной и общей культуры; средства коммуникации (радио, телевиде-

ние, печать), обеспечивающие доступ к необходимой информации; система НИРС и УИРС, требующая привлечения дополнительных источников информации. Структуру досуговой художественно – эстетической среды образуют: сфера творческого досуга, связанная с участием в деятельности творческого коллектива, индивидуальная досуговая среда на уровне взаимодействия с микро и макросредой.

Структура молодежной художественно-эстетической среды образуется из субкультурной молодежной среды, студенческой молодежной среды и профессиональной среды студенческой группы курса.

Благодаря функциям художественно-эстетической среды (познавательная, нормативно-ценностная, воспитательная, коммуникативная, эмотивная, интегративная, креативная, рефлексивная) обучение и воспитание объединяются в единый процесс по выработке у студенческой молодежи мировоззрения, потребности в становлении духовно богатой, социально-мобильной, реализующейся в общественно-историческом творчестве личности.

Условиями реализации данной концепции, является понимание студента, как человека творческого, преподавателя как носителя педагогического творчества и построения развивающей образовательной среды как социокультурного и педагогического пространства создающего оптимального пространства каждой включенной личности.

Таким социокультурным и педагогическим пространством (УГЛТУ) являются дисциплины художественно-эстетической направленности («Культурология», «Философия», «Мировая художественная культура», «Психология общения», «Конфликтология», «Религиоведение» и др.), обеспечивающие передачу духовного опыта предшествующих поколений, становление мировоззрения будущего инженера.

В культурной среде каждой новой эпохи ценности культуры участвуют в формировании духовного мира людей. Человек овладевает культурными ценностями в процессе «распредмечивания» их духовного содержания. Единство двух процессов – творения новых ценностей, то есть «опредмечивания» сущностных сил человека, и овладение духовным содержанием ценностей – «распредмечивания» и составляет сущность культурной деятельности человека и общества в целом.

Наиболее эффективным способом передачи и закрепления ценностей в культуре является искусство, так как в «общении» оно не навязывает себя человеку, но посредством своих средств художественной выразительности (слова, интонации, краски, жеста и т. д.) передает духовный опыт предшествующих поколений.

Курс «Культурологии» не только раскрывает историко-культурный процесс развития общества, но и позволяет студентам по-новому взглянуть на выбранную специальность, учитывая просчеты и достижения человеческой жизнедеятельности; является базой для их личностного творческого роста, через преломление конкретных знаний в своей будущей технической деятельности, преумножая культурное богатство, пополняя его материальными и духовными ценностями.

ПЕРЕТЯГИНА Н. Н.

УЧЕБНАЯ СИТУАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

С позиций современной культурологии, как отмечает Г. В. Буховская, все существующее в мире культуры можно разделить на три основных типа: подчиняющие человека природе; подчиняющие природу человеку; стремящиеся к гармонии между ними [1, с.48]. Тема гармонизации отношений человека с самим собой и миром известна с древнейших времен (Платон, Марк Аврелий, Эпикур и др.). Так, философские школы Античности и Средних веков предлагали каждая свой путь постижения гармонии.

Под гармонизацией отношений личности с самой собой и миром мы понимаем целостный процесс свободной творческой активности по овладению ресурсами (социально-экономическими, технико-технологическими, природными, культурными и информационными) на основе целостности, единства слова и дела, положительного всеединства [2] и взаимодействия.

Теория живых систем [3] описывает мир как систему в системах. Поэтому гармонизация отношений в образовательном процессе, на наш взгляд, возможна при условии, если все направления деятельности учащихся пронизывают (как сферы) следующие компоненты содержания: Я (Человек); Я и другой, мое близкое окружение (межличностные отношения); Мы (общество); Природа; Место (класс, школа, город, область, страна, планета, космос); Время (прошлое, настоящее, будущее, вечность); Пространство человечности (духовно-нравственные категории). Подчеркиваем, что данные компоненты рассматриваются нами как экосферы, то есть «институционные области социально – экологической реальности, в которой отражаются, осмысливаются экологические потребности через соответствующие виды деятельности и отношений» [4, с.42]. В таком аспекте толерантность рассматривается нами как экологическая потребность личности в гармоничных отношениях со средой в системе «природа – общество – человек», включая и саму личность.

Известно, что философия и психология рассматривают понятие толерантности под разным углом зрения. Если философия подчеркивает личностный аспект, рассматривая толерантность как «терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам» [5, с.457], то психология, на наш взгляд, отмечает психофизиологический аспект, определяя толерантность как «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию» [6, с.401–402].

Известно, что снижение чувствительности к неблагоприятным факторам проявляется, с одной стороны, в повышении порога эмоционального реагирования на угрожающую ситуацию, с другой стороны, внешне это выражается в выдержке, самообладании, способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей [Там же]. Вместе с тем, толерантность является признаком уверенности личности в себе и сознания надежности своих собственных позиций. Можно сделать вывод, что в фундаменте толерантности заложены такие психологические механизмы, как саморегуляция, самосознание и позитивное самоотношение.

В последние годы XX века (Б. Т. Лихачев, Н. Н. Моисеев, Н. В. Маслова) и первые годы XXI (В. И. Медведев, Л. В. Моисеева, Ф. Капра) понятие толерантности связывается с экологическим воспитанием (образованием). Следует отметить, что стремительно нарастающее в последние годы число концепций, программ, учебных и методических пособий по экологическому воспитанию – объективное явление, которое отражает поисковый характер экологизации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе. Анализ содержания опубликованных в различных учебно-методических изданиях программ показывает, что большинство из них имеет преимущественно образовательный характер.

Основная цель разработанных курсов заключается, как правило, «в объединении и систематизации («углублении», «расширении», «интеграции» и т. п.) разрозненных знаний по предметам естественного и общественно-гуманитарного циклов», раскрывающих характер взаимоотношений и взаимодействия природы и человека на различных этапах развития цивилизации. Это ни в коей мере не умаляет достоинств этих программ. Вместе с тем, в настоящее время возникла объективная необходимость в определении новых подходов, создания программ и систем, построенных в логике, которая представляет собой выражение потребностей общества в личности, способ-

ной гармонизировать свои отношения с самой собой и миром, толерантной по отношению к самой себе и другим.

В педагогической практике, к сожалению, нередко случаи отчуждения ученика от образовательного процесса (что может выражаться, например, в снижении или отсутствии учебной мотивации) и/или отчуждения ученика от себя самого (неприятие себя, что выражается, в частности, в самоедстве, самоуничижении). Рвутся связи индивида в целостной системе его «Я» и в системе его отношений с социумом. О какой толерантности в таком случае может идти речь?

Терпимой к другим, на наш взгляд, может быть личность, терпимая прежде всего к себе, способная к саморегуляции, имеющая развитое самосознание и позитивное (ценностное) самоотношение, личность, способная гармонизировать отношения с самой собой и миром.

Одним из условий развития толерантности как характеристики личности учащегося, на наш взгляд, может быть учебная ситуация, под которой мы вслед за С.Ю. Кургановым понимаем ситуацию «встречи ученика с новым, интересным, удивительным, загадочным ... объектом...», ситуацию потенциальной возможности вопроса, учебной задачи, проблемы, парадокса» [7, с.6]. В таком случае каждая социальная ситуация может рассматриваться, с одной стороны, как учебная, с другой стороны, как экологичная.

Учебной она является в силу включенности человека в бытие его действиями, имеющими в числе прочего и преобразующий характер. Эти действия, как отмечает С. Л. Рубинштейн, «порождены как ситуацией самой по себе, так и соотношением с потребностями человека» [8, с.357]. Человек создает ситуацию, ситуация создает человека, поскольку всякая ситуация «по самому существу своему проблемна. Отсюда – постоянный выход человека за пределы ситуации, а сама ситуация есть становление» (там же). Разрешая ситуацию тем или иным способом, в ней человек учится чему-либо, приобретает некий жизненный опыт. В таком случае, с одной стороны, чтобы подойти к созданию ситуации конструктивно, человеку необходимо такое качество, как толерантность. С другой стороны, сама ситуация (учебная) является условием развития толерантности, когда человек воспринимает ее как конструктивную, видит в ней не только негативные моменты, но и смысл, воспринимает ее позитивно. Так, один из героев М. Горького из пьесы «На дне», Лука, на вопрос: «Отчего ты, дедушка, такой добрый, мягкий?» отвечает: «Мяли долго, оттого и мягкий».

Экологичной же учебная ситуация является, исходя из теории систем, в силу системной заданности всего сущего: человек как система, мир как система. Мы всегда находимся в какой-либо ситуации (учебной): ситуации неопределенности, ситуации, которая ставит перед нами решаемые или не решаемые (на сегодня) задачи. Поскольку, по мнению С. Л. Рубинштейна, «становление сначала есть нахождение в ситуации, затем выход за пределы этой ситуации в сознании и действии» [8, с.358], в каждой ситуации, являясь субъектами познания и деятельности, мы либо создаем себя и мир, либо разрушаем. Отсюда следует, что каждую учебную (социальную, педагогическую, образовательную) ситуацию необходимо рассматривать как экологичную, что может явиться одним из оснований развития толерантности личности, в частности, и социума в целом.

Как сказал один из учеников 6 класса средней школы в процессе осмысления учебного материала, «пришло время (и давно пришло), когда нужно защищать не только природу от человека, но человека от самого себя». Каков же характер взаимодействия субъектов образовательного процесса возможно обеспечить для развития толерантности личности в процессе использования учебных ситуаций? Нам представляется, что не случайно современная дидактика и педагогика оперируют такими понятиями, как «ситуативное обучение», «выбор индивидуальной образовательной траектории», «образовательная рефлексия», «личностная самореализация ученика»,

«метапредметные основы образовательного процесса» [9], «совместная деятельность», «сотрудничество», «сотворчество» [10, 11]. В свете выше изложенного данные понятия, на наш взгляд, находятся в одном семантическом поле, связанном с гармонизацией отношений личности с самой собой и миром, в целом, и развитием толерантности, в частности. Одним из условий, обеспечивающих реализацию дидактических и педагогических принципов, на наш взгляд, может выступить учебная ситуация, рассматриваемая как экологичная.

Таким образом учебная ситуация является условием развития толерантности личности, в частности, и социума, в целом, если воспитание предполагает своей целью создание условий для гармонизации отношений личности с самим собой и миром; каждая ситуация (социальная, педагогическая, образовательная) понимается как учебная; ситуация носит характер не только учебной, но и экологичной; взаимодействие и взаимоотношения обучающихся и обучаемых, которые требуют принятия решения и соответствующих действий или поступков со стороны участников, будут строиться на основе сотрудничества и сотворчества.

Наша педагогическая практика и исследования последних лет показывают, что такие подходы к воспитанию и обучению возможны. Примером могут явиться технология переживания – изучение литературы в старших классах как вида искусства, учебная программа интегрированного курса для подростков и старшеклассников «Социальный театр», деятельность эколого-краеведческого центра «Древо Жизни». Освоение данных педагогических реалий участниками образовательного процесса (в двух последних, кроме учащихся и учителей, принимают участие и родители), на наш взгляд, создают, кроме прочего, и условия для развития таких психологических механизмов толерантности, как: саморегуляция, самосознание, позитивное ценностное самоотношение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буковская Г. В. Воспитание экологической культуры в системе туристско-краеведческой деятельности // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 48 – 51.
2. Умов Н. А. // Русский космизм: Антология философской мысли / Сост. С. Г. Семенов, А. Г. Гачевой. – М., 1993.
3. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем. – София, 2003.
4. Моисеева Л. В. Экологическая педагогика. Понятийно-терминологический словарь для учителя. – Екатеринбург, 1996.
5. Краткая философская энциклопедия. – М., 1994.
6. Психология: Словарь / Под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990.
7. Лобейко Ю. А., Новикова Т. Г., Трухачев В. И. Инновационная деятельность и творческое развитие педагога. – М., 2002.
8. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб., 2003.
9. Хуторской А. В. Современная дидактика. – СПб., 2001.
10. Белкин А. С. Педагогика Детства. – Екатеринбург, 1995.
11. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М., 2001.

РОЛЬ Т. Б.

ПРЕПОДАВАНИЕ МХК В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

Актуальность данной темы очевидна, так как именно сейчас происходит активное внедрение концепции профильного обучения в старшем звене. Это, с одной стороны, позволяет более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессио-

нальными интересами и намерениями в отношении продолжения образования, но при этом возникает и ряд проблем, главные из которых вытеснение дисциплин гуманитарно-эстетического цикла из учебного плана в пользу профильных предметов; определение объема и характера материала по предмету МХК для преподавания в конкретном профильном классе.

Не секрет, что в некоторых ОУ углубленное изучение математики, физики, химии происходит за счет предметов художественно-эстетического цикла, что совершенно недопустимо. Ведь в этом случае мы получаем не гармонично развитую личность, а лишь хорошего специалиста в определенной узкой области. Да, это немало. В наш век невозможно остановить технический прогресс. Благодаря ему повышается эффективность труда, улучшаются условия жизни людей, возрастает уровень комфорта, качество связи, транспорта и т. д. Важно придать этому процессу гуманитарную направленность – ведь атомную бомбу, газовые камеры, изощренную военную технику тоже создавали специалисты, это тоже плоды научно-технического прогресса. А такие предметы как МХК способствуют обогащению духовного мира учащихся, формируют гармоничную личность с мировоззрением творца и созидателя, развивают художественно-историческое мышление, приобщают к единым общечеловеческим ценностям, воспитывают любовь к отечественной культуре и уважение к другим народам. Такие люди не станут бомбить колыбель человеческой цивилизации, не начнут войну по национальным или религиозным мотивам, не выпустят некрасивую и несовершенную продукцию.

Таким образом, одной из важнейших задач современной школы является гуманизация образования. В связи с этим представляется необходимым укрепить статус предмета, внести преподавание художественной культуры (будь это культура Урала, культура России или МХК) в состав национально-регионального компонента учебного плана как предмета, обязательного для учащихся старших классов, особенно классов гуманитарного направления. С таким предложением выступила городская Ассоциация учителей МХК. Будем надеяться, что оно найдет понимание и поддержку.

Вторая задача – определить, каким образом построить преподавание МХК в профильных классах? Хотелось бы поделиться личным опытом работы. В гимназии № 120 профильное обучение существует уже несколько лет. Предмет МХК преподается в 4-х профильных классах – политехническом, химико-биологическом (1 час в неделю), архитектурном и гуманитарном (2 часа в неделю). Программа курса построена с учетом специфики классов. Она содержит базовую информацию, которую получают все учащиеся.

Таким образом предполагается обогатить духовно нашу будущую техническую элиту, расширить кругозор, компенсировать узкотехническую направленность, гармонизировать личность. Учащимся архитектурных классов, кроме того, дается больше материала по русской и зарубежной архитектуре, акцентируется внимание на композиционных и стилевых особенностях сооружений, проводится углубленный анализ памятников архитектуры, вырабатываются графические навыки. Учащиеся гуманитарных классов получают больше информации, связанной с вопросами литературы, истории, музыки, философии и т. д. Такой подход позволяет избежать перегруженности учащихся и сохранить интерес к предмету.

Срезы полученных знаний также проводятся в различных классах дифференцированно. Для этого разработаны как тестовые, так и творческие задания, которые соответствуют объему и специфике начитанного на лекциях материала и позволяют выявить уровень знания учащихся и глубину понимания ими изученных тем.

Большое значение придается изучению региональных феноменов культуры, поэтому в курс МХК органично включены темы, посвященные художественной культуре Урала. Изучается история края, памятники первобытной культуры, возникновение и развитие промышленности, литературы, архитектуры, традиционные народные про-

мысли. Таким образом, осуществляется взаимосвязь мировой и региональной культур. Все это пробуждает интерес и любовь к своему краю, способствует формированию национального самосознания, а также осознанию глубинной связи между собственной судьбой и общества в целом, воспитывает истинного гражданина и патриота.

РОМАНОВА Л. В.

РАЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Профессиональная культура учителя музыки, как и любая иная, базируется на трех основаниях, изоморфных составу культуры как социального опыта и давно закрепившихся в психолого-педагогических науках: знания, деятельность и ценностные отношения. Восходя, насколько можно судить, к работам В. Н. Мясничева, подобная номенклатура в последнее время подтверждена трудами методолога-дидакта В. И. Загвязинского и в публикациях научно-педагогического профиля определена как показатель культурологического подхода в образовании. С ней почти совпадает структура культурного опыта, принадлежащая В. С. Степину: цели, ценности, знания и навыки, – где последние явно репрезентируют деятельность. Действительно, ценностные отношения безусловно приоритетны и атрибутивны для культуры; знания квалифицируются как культурные артефакты; деятельность, тем или иным путем (репродуктивным или креативным) приводящая к созданию артефактов и сама являющаяся операциональным артефактом, тоже не подлежит изъятию из «тела» культуры. Однако среди качественных характеристик *познавательной деятельности* есть и такие, которые в исторической динамике своего развития приводят к контркультурным последствиям и тем самым ставят под сомнение свой ценностный статус. Речь идет о классической рациональности, порожденной научно-технической революцией Нового времени и лежащей в основе современной техногенной цивилизации западного типа.

Феномен рациональности сегодня активно подвергается философско-аксиологическому дискурсу, решающему принципиальный вопрос: «Значим ли идеал рациональности для современной культуры, выступает ли рациональное сознание и рациональное отношение к миру в качестве необходимой культурной ценности в наше время... или это заблуждение и обман...?». Обстоятельному рассмотрению названного явления посвящена последняя монография известного философа В. С. Швырева (откуда и заимствована цитата), предлагающая богатый материал для размышлений и экстраполяций. Мы намерены использовать некоторые ее данные в интересах раскрытия обозначенной темы, сама формулировка которой указывает на основной научный источник.

Прежде всего отметим, что решение приведенного выше фундаментального вопроса оказывается в целом положительным: во-первых, рациональность признается ценностью западной социокультурной практики, во-вторых, конституируется самостоятельная «культура рационального мироотношения». Характеристики рациональности, разумеется, многоаспектны и многоуровневы, и мы избираем лишь отдельные из них для предварительного рассмотрения в профессионально-ценностном плане. Собственно проблематизация обозначенной темы вытекает из *противоречия* между деонтологическим и актуальным состоянием рациональности, обнаруживающегося в процессе подготовки учителя музыки.

Первостепенные вопросы, на которые в этой связи следует дать ответ, – *почему, для чего и как* рациональность необходима учителю музыки.

Ответ на «*почему*» – вопрос причинного модуса – достаточно очевиден: *учитель*, так или иначе включающий подрастающие поколения в социокультурный опыт, ответственен и за развитие их рационального сознания, и за формирование позитивно-

ценностного отношения к рациональности как феномену культуры. Учитель *музыки* не может быть исключением, хотя развитие музыкальности по традиции предполагает опору на эмоционально-интуитивные, т. е. вне- и дотеоретические механизмы познания. Однако только дилетантам позволено не знать о мощной связи музыки с Числом, прослеживающейся на историко-цивилизационном пространстве от древнего Шумера до современных композиторских техник, о законах пропорции и логики, лежащих в основе ладогармонической, метроритмической, композиционно-структурной систем – всего, что составляет аналитико-грамматическую форму музыки. Сошлемся еще и на мнение поэта: «В некотором смысле музыка отлично учит выстраивать форму, создавать контрапункты, вносить определенную логику» (И. Бродский).

Существеннейшей причиной «законности» рационального сознания является взаимосвязь деятельности с организующими ее антиципирующими схемами и ориентировочной основой психики, согласно известным теориям Ж. Пиаже и П. Я. Гальперина. Результатом как естественного онтогенетического, так и направленного психолого-педагогического развития личности являются целостные логические структуры мышления, превращающиеся в «фундаментальные инструменты организации внешнего мира» (Л. Ф. Обухова). Каждое отдельное действие, будучи единицей деятельности, обладает целевой направленностью и, по М. Веберу, может быть целерациональным (собственно рациональным) или ценностнорациональным (взаимодействующим с внерациональными, прежде всего этико-эстетическими, формами).

Следовательно, будучи обоснована предметными сферами – педагогикой, психологией, музыкой, – сформированная рациональность, в том числе способность к рациональному познанию музыкальных явлений, выступает необходимой частью *профессиональной компетентности* учителя музыки как базы его профессиональной культуры. Для определения качества профессиональной культуры уместно ввести уровни, предложенные А. Р. Фонаревым: исполнитель, специалист и профессионал. Под исполнителем подразумевается человек, владеющий знаниями и нормативными действиями, но недостаточно эффективный в работе. Специалист, кроме знаний и нормативных действий, обладает соответствующими личностными особенностями и возможностями вырабатывать средства достижения поставленных целей. Профессионал отличается осознанием своего призвания и деятельности в целом, свободой создания необходимых средств достижения цели и превышением границ последней. На наш взгляд, каждое повышение уровня сопряжено с качественным ростом отношения к компонентам культурного опыта – от формального через градации положительного к ценностно-смысловому (Е. И. Исаев, С. В. Пазухина).

Ответ на целеполагающий вопрос «*для чего*» отчасти может использовать предыдущую аргументацию, однако предполагает выявление новообразований личности, приобретаемых благодаря развитию рациональности как качества сознания. В этой связи мы подчеркнули бы следующие моменты: рефлексия как механизм самоконтроля, самоотчета и самокоррекции – важнейшее свойство, обеспечивающее успешность деятельности; самостоятельность когнитивных возможностей, подкрепленных опытом целерациональных действий и рефлексии, – реализация главной ценности нововременной культуры: «Имей мужество пользоваться собственным умом!» (И. Кант); ответственность перед предметом познания, т. е. адекватность подходов, методов, технологий познания исследуемому явлению; иначе и шире – учет требований реальности; сознательное управление и планирование деятельности, в том числе познавательной, моделирование проблемных ситуаций и когнитивных процессов, способность к «проектированию деятельности как целостно-системного образования» (А. Р. Фонарев); в перспективе – переход на уровень метарациональности как «рационализации самих моделей рационального познания» (В. С. Швырев).

Все перечисленные свойства развитого рационального сознания в высшей степени актуальны для *специалиста и профессионала* как субъектов своего труда, отли-

чающихся друг от друга мерой самостоятельного целеполагания и владения деятельностью в целом. Они характеризуют личность, способную подниматься в своей профессиональной культуре на все более высокий уровень и в саморефлексии придавать им – свойствам – высокий личностный смысл.

Вопрос «какая» – о типологии рациональности – приводит нас к триаде, установившейся в методологии науки за последние пятнадцать лет: классическая, неклассическая и постнеклассическая, – где происходит дифференциация по определенным критериям (тип системных объектов, метод, особенности субъекта деятельности). Для нас существенно главным образом исключение субъекта и операционального плана в классическом типе научной рациональности, признание зависимости результатов познания от его средств – в неклассическом, учет субъектного и ценностно-целевого контекста, то есть социокультурного фактора, – в постнеклассическом. Соответственно выстраиваются допуски в освоении объектов исследования: простые системы, сложные с саморегуляцией и обратными связями, исторически развивающиеся, в том числе человекообразные (В. С. Степин).

Кажется очевидным, что учитель музыки, познающий как непосредственно музыкальные тексты, так и музыковедческую рефлексию теоретического и исторического направлений, подключается к второму и в особенности к третьему типам рациональности. В нем применительно к искусству мы сталкиваемся, во-первых, с «дважды субъективностью» – творчески-порождающего сознания и сознания интерпретирующего, во-вторых, с непреложной обусловленностью того и другого «смыслами мировоззренческих универсалий», типами историко-культурных мироотношений, в-третьих, с объектом, обычно превышающим познавательные возможности интерпретатора. Все это предъявляет высочайшие требования к компетентности учителя, который в идеале должен находиться на уровне профессионала как в предметно-музыкальной сфере, так и в реализации междисциплинарного, особенно культурологического, подхода. Динамика роста профессиональной культуры при этом характеризуется активностью духовно-ориентированного сознания, «ценностной экспертизой» информационного пространства и щедрой «экстериоризацией ценностно-смыслового отношения в практической деятельности» (Е. И. Исаев, С. В. Пазухина).

К видам рациональности относят также «закрытую» и «открытую». «Закрытая» предполагает оперирование наличной теоретической концепцией и ее экстраполяцию на новые предметные области, «открытая» рациональность в большей степени направлена на разработку своих концептуальных оснований, на диалог с иными парадигмами; первая преимущественно экстенсивна, вторая – интенсивна. Оба вида являются взаимодополняющими и взаимостимулирующими, хотя «закрытая» рациональность доминирует в научной практике и обеспечивает массив «репродуктивного творчества», т. е. творчества «в рамках некоторых фиксированных рациональных концептуальных норм, смыслов, предпосылок» ради их собственного уточнения и получения «на их основе нового познавательного содержания» (В. С. Швырев).

Естественно, что учитель музыки, особенно начинающий, прежде всего должен освоиться в рамках «закрытой» рациональности, работая над оптимизацией своей деятельности. Именно таким путем он может подняться от *исполнителя к специалисту*, считая это своей личной социокультурной задачей. Здесь необходимо использование образовательных резервов вузовского периода обучения, где преимущественно в предметах музыковедческого цикла реализуются многие принципы когнитивных наук: системная репрезентация знаний, моделирование как познавательный механизм, использование метафор, исследование объектов с точки зрения их структуры, понимание «человеческого фактора» как познавательной открытой системы, игнорирование междисциплинарных барьеров (О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер). Прошедший школу «закрытой» рациональности специалист имеет большие шансы перейти к рациональности «открытой» и подняться на уровень истинного профессионала.

Актуальные сложности восприятия будущим учителем музыки рациональности как ценностного компонента профессиональной культуры опираются на совокупность причин: ограничение рациональности обыденным уровнем сознания, адаптивным поведением; интеллектуальной инертностью и непривычкой рассматривать учебно-познавательную деятельность как продуцирование артефактов; имплицитностью аффективного компонента в рациональном действии и сложностью чувствования рациональности как блага; упадком гносеологического оптимизма перед лицом глобальных катастроф. Тем не менее возможность переживания эмоциональной ценности рациональности, которая и сама способствует этому процессу, небезнадежна, и современная западная наука находит этому удивительно «экзистенциально-антропологическое» основание: «*совесть* как глубинную интегрирующую эмоциональность человека» (А. Лэнгле). Всецело присоединяемся.

РЫЖКОВА О. В., СПЕШИЛОВА И. Ю.

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА

Начало третьего тысячелетия отмечено серьезными негативными явлениями в культуре, среди которых – глобальное падение интереса к чтению.

Кризис чтения молодежи связан с бурным развитием компьютерных технологий, растущим влиянием Интернет-культуры. Сильным и агрессивным конкурентом книги является телевизионный экран. Читает молодежь редко и мало, предпочитая проводить свое досуговое время в виртуальном пространстве.

В России, где статус чтения всегда был традиционно высок, такое положение вызывает особую тревогу культурной общественности и опасения за сохранение интеллектуального потенциала нации.

Сотрудники отдела чтения Российской государственной юношеской библиотеки побывали в Санкт-Петербурге на конференции «Читающий мир и мир чтения», где отмечалась катастрофическая ситуация в чтении студентов – гуманитариев.

Профессор университета культуры Санкт-Петербурга А. В. Соколов привел данные, полученные на примере 5 гуманитарных вузов. Студенты читают: периодические толстые журналы – 3%; рекомендуемую преподавателями литературу – 25%; не читают современной отечественной литературы – 60%; вообще не читают на досуге – 16%; не читают ни газет, ни журналов – 15%. На просьбу назвать имена русских писателей и поэтов, были названы от 5 до 10 имен: Пелевин, Солженицын, Маринина и др. Более популярна зарубежная литература. По мнению вузовских преподавателей, студенты не отвечают своим культурным развитием требованиям современного общества [2, с.56].

За период с 2000 по 2003 год проблемы поддержки чтения стали предметом обсуждения на парламентских слушаниях в совете Федерации, многочисленных конференциях, совещаниях, семинарах. Это не случайно, так как чтение для современного студенчества – средство образования и самообразования.

Чтение студенческой молодежи вызывает особый интерес в связи с тем, что сегодня в центре внимания не только ученых и педагогов, но и общественности стоят проблемы подготовки специалистов. В любом вузе будущий специалист получает необходимый «набор» профессиональных знаний и умений. Этому способствуют высокопрофессиональные педагоги, изучение предметов гуманитарного цикла – филологии, культурологии, иностранного языка и других, расширяющих общий кругозор студента, определенная воспитательная работа. Однако, несмотря на достаточно стройную систему образования подготовки российского гражданина к предстоящей работе, в последнее время вошло в обиход понятие «функциональная неграмотность». Явление это достаточно новое, поэтому усилия ученых сводятся пока к его исследованию и описанию [1].

В настоящее время в НТГСПА предприняты попытки исследования чтения студентов. В ходе данного исследования было опрошено 355 студентов I – V курсов дневного отделения (из них 64 юноши и 291 девушка). Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы о чтении студентов НТГСПА.

Несмотря на мощное воздействие «электронной революции», студенты сохраняют живой интерес к чтению. Почти четверть опрошенных заявила, что практически каждый день им удается что-то почитать для развлечения и подготовки к занятиям, для саморазвития – лишь 9%. Не так часто 3 – 4 раза в неделю для развлечения читают 23% опрошенных; для подготовки к учебным занятиям – 36%; для саморазвития – 20% опрошенных. Один раз в неделю по тем же параметрам читают соответственно 28%, 27% и 30% ответивших на вопросы анкеты. К сожалению, встречаются и такие, кто практически никогда не читает (3%). Невысокая доля чтения, как источника для саморазвития, возможно, объясняется тем, что чтение студентов становится все более прагматичным, деловые мотивы доминируют даже при чтении художественной литературы, что связано с выполнением учебных заданий. Опираясь на полученные ответы студентов, можно сделать вывод, что роль досугового чтения снижается. Это связано с тем, что среди различных способов проведения досуга на первое место в настоящее время выходят общение с друзьями, просмотр видео и ТВ.

При анализе времени, которое студенты уделяют чтению, результаты оказались более отрадными: более половины студентов посвящают чтению больше часа; до часа читают 34% опрошенных; до получаса – 9% студентов.

Судя по полученным в ходе исследования ответам, более четверти студентов (38% опрошенных) отнесли себя к категории людей, которые любят и читают книги с удовольствием. Хотя велика доля студентов, которые читают, когда не имеют возможности иначе провести свободное время (26% опрошенных) и читающим книги только по необходимости (29%). Возможно, что вопросы, связанные с самооценкой, показывают несколько завышенные результаты. Подобная ситуация прослеживается и при опросе других возрастных категорий. Это связано, по мнению исследователей, с желанием выглядеть более презентабельно, соответствовать одобренным в обществе образцам поведения [3, с. 7]. Таким образом, только 50 – 60% студентов НТГСПА читают постоянно и регулярно, остальные читают в основном урывками.

Источники текстовой информации, получаемой студентами, различны. Книги, брошюры, журналы находятся в числе наиболее используемых источников (для 70% ответивших); 15% студентов получают текстовую информацию в виде ксерокопий статей, фрагментов книг; 20% опрошенных пользуется текстами в электронном виде. Последнюю цифру можно объяснить тем, что в НТГСПА созданы условия для получения этой информации: почти на всех факультетах есть кабинет информатики, компьютеризирована научная библиотека НТГСПА, увеличилось количество студентов, имеющих дома свой компьютер.

Важно отметить, что кроме учебной литературы студенты читают и художественную литературу. Пристрастия студентов к различным жанрам распределились следующим образом. Любят читать фантастику 30% опрошенных, детективы – 35%, исторические произведения – 38 %, современную литературу – 36%, стихи – 15%, жизнеописания – 13% опрошенных. Присутствует интерес к приключенческой литературе, справочной и религиозной литературе, психологическим романам и классике. В целом набор достаточно традиционен не только для студентов, но и других возрастных категорий, но следует отметить, что в число читаемых жанров попали стихи и жизнеописания, хотя в среде библиотекарей бытует мнение, что это нечитаемые, не пользующиеся спросом, жанры литературы.

Резюмируя полученные данные, можно сделать вывод, что сегодня в читательской культуре студентов происходят изменения. Постепенно развивается прагматическое отношение к чтению. Среди мотивов обращения к чтению преобладают в студен-

ческой среде учебные и познавательные. На формирование читательской культуры студентов оказывают влияние компьютерные технологии, средства массовой информации, развитие Интернет-культуры. В целом чтение среди студентов сохраняет высокий статус, способствует развитию мышления, творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вороничева О. В. «Помедлить над строкою» (особенности чтения в зеркале вузовской библиотеки) // Библиотекосведение. – 2003. – № 6.
2. Краснопольская Е. Е. Жизненные интересы и чтение молодежи // www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2004/disk/doc/53.pdf
3. Стефановская Н. А. Портрет современного читателя. Чтение как духовная ценность // Библиотечное дело. – 2004. – № 11.

СЕРИКОВА И. А.

О КОПИРОВАНИИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В преподавании предмета «Изобразительное искусство» общеприняты следующие виды деятельности: рисование с натуры, по памяти, по представлению и иллюстрирование. При этом совершенно непонятно пренебрежительное отношение к копированию, на котором базируется весь процесс развития ребенка.

Многие школьные учителя и родители считают копирование (срисовывание с образца) неприемлемым при обучении рисованию, признаком дурного тона или плагиатом, использованием чужих идей и решений. При этом забывают или не знают, что художественное академическое образование всегда строилось на обязательном копировании классических образцов в рисунке, живописи и скульптуре, внимательном изучении их стилистики, законов построения формы, композиции и пр. Только детально проанализировав, освоив профессиональное копирование произведений общепризнанных мастеров, учащиеся приступали к самостоятельному творчеству. Никого не смущает тот факт, что под контролем учителя все первоклассники старательно выводят в прописях одинаковые элементы сложных заглавных букв, учатся точно их воспроизводить. Но в тетрадях старшеклассников мы вряд ли найдем такие буквы. Всех взрослых условно можно разделить на три группы: одни так и не освоили написание элементов, другие – всю жизнь пишут «ученическим» почерком, третьи – проявляя фантазию и творческий подход, выработали свой особенный и характерный почерк.

Задача учителя изобразительного искусства в общеобразовательной школе – помочь ученику открыть самого себя, и одно из ее решений – копирование образцов.

В своих рисунках ребенок, познавая мир, стремится к его правдоподобию изображению. И с возрастом это стремление усиливается. Первый критический момент наступает при переходе в среднее звено, когда интерес к рисованию начинает угасать, хотя изучение предмета «Изобразительное искусство» в общеобразовательной школе продолжается до 8-9 класса. Для поддержания интереса к изобразительной деятельности, в первом классе рисуем с детьми по заданной схеме или образцу, но затем каждый из них завершает работу дополнением своих деталей. Четвероклассники, развивая визуальное мышление, уже способны свободно манипулировать зрительными образами, создавая самостоятельные произведения. Вторая критическая точка – восьмой класс, когда школьники начинают стесняться проявлять себя в рисунке. В этом возрасте, изучая по программе жанры и виды изобразительного искусства на примере классических шедевров, они с удовольствием и успешно копируют картины известных художников. Подростки с радостью выступают и как творцы, и как зрители.

Внимательно рассматривая образец, школьники учатся анализировать изображение, композицию, цветовое решение, сюжет и пр. Сравнивая свою работу с оригиналом, они развивают многие виды мышления. Умение рассмотреть и воспроизвести изображение – необходимое условие для развития зрительно-моторной координации. Дети в принципе не способны к слепому копированию. Они познают мир творчески, субъективно, а потому привносят частичку личного, непроизвольно добавляя новые детали. В результате – новая, не имеющая аналогов работа.

Рисунок помогает ребенку глубже познавать окружающую действительность, ярче чувствовать и больше замечать. В детских рисунках объекты и явления оживают, становятся конкретными и реальными. Рисунки развивают зрительную память и образное мышление, учат видеть и понимать гармонию и красоту.

К сожалению, для копирования нужны в большом количестве качественные наглядные пособия. Сегодня большинство таблиц изготавливают сами учителя, а произведения искусства изучаются по случайно найденным, часто некачественным репродукциям. Современной общеобразовательной школе нужна универсальная учебная программа, которая бы отвечала принципу доступности и наглядности, с прочной учебно-методической базой (наличием учебника или рабочих тетрадей для учащихся и наглядным методическим материалом для учителя), максимально соответствующая возрастным особенностям и интересам школьников, условиям любого образовательного учреждения.

СТОЛЯРОВА Е. В.

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА В ПЕРИОД РЕФОРМИРОВАНИЯ

Образовательная система России переживает сложный период реформирования, когда целью образования становится развитие личности учащегося на основе его внутреннего потенциала и в соотношении с лучшими культурно-историческими и технологическими достижениями человечества; когда целью образования становится не просто трансляция знаний, а приобщение к человеческой культуре.

Культура личностна, она творится людьми и для людей, поэтому принципиальным становится развитие способности личности к культурному самоопределению, развитие ее интеллекта и методологической культуры, вероятностного типа мышления, воспитание в ней гуманизма и социальной ответственности.

Особую область культуры представляет искусство как единая область познания и духовной деятельности личности. Именно поэтому оно должно проникать в сферу любого школьного предмета и научной дисциплины в вузе. Последние десятилетия проблемы эстетической подготовки учителя приобретают все большую значимость. Необходимость усиления эстетического воспитания в профессиональной педагогической образовательной системе отмечают как отечественные, так и зарубежные ученые. Особую роль должно приобрести всеобщее эстетическое воспитание, формирование у будущих учителей эстетической позиции как особого отношения к искусству и своей педагогической профессии.

Понятие эстетической позиции в педагогической литературе упоминается при рассмотрении вопросов эстетического воспитания, эстетического развития, эстетической культуры, эстетической подготовки, эстетического отношения к действительности, однако научному исследованию не подвергалось и не обосновывалось.

Обзор научных работ, освещающих поле мнений категории «позиция», позволяет говорить о возможности введения новой категории «эстетическая позиция», поскольку это акцентирует внимание на конкретных аспектах, ранее не высвечивавшихся, а следовательно, и не обсуждавшихся.

Нам же представляется, что для педагога важно не только получить личностный результат, заключающийся в приросте эстетических знаний, переживаний, а и вклю-

чить этот прирост в структуру профессионально-педагогического мастерства. Только при этих условиях будущий учитель сможет целенаправленно эстетически воздействовать на учащихся. Именно это говорит о необходимости, а не только о возможности разработки и широкого внедрения категории эстетической позиции в теорию и практику.

Эстетическая позиция является составной частью системы отношений личности к эстетической деятельности, выражающаяся в наличии эстетических установок, соответствующих мотивов и стремления к прекрасному, основанных на личном взгляде на цели и характер эстетической деятельности.

Эстетическая позиция будущего учителя определяется нами как особенность личности, как устойчивое состояние готовности и предрасположенности будущего учителя к эстетической деятельности. Формирование эстетической позиции обеспечивается единством теоретической подготовки в области эстетики, эстетического воспитания и системы практических занятий. Необходимым психолого-педагогическим условием формирования эстетической позиции будущего учителя является единство формирования когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов и мотивационные основы готовности к эстетическому воспитанию и самовоспитанию, осуществлению гуманистически направленной деятельности.

В качестве предпосылок нами рассматривались имеющиеся подходы к осуществлению эстетического воспитания или эстетической подготовки студентов. Нам удалось выяснить, что формирование эстетической позиции будущих учителей может осуществляться как средствами учебной деятельности, так и внеаудиторными формами. Для эффективности формирования эстетической позиции целесообразно предусмотреть следующие педагогические условия: наличие целеполагания (в какой сфере и с какой конечной целью будет осуществляться работа); наличие четко продуманного содержания теоретической информации, подлежащей усвоению; включение в эстетическую деятельность; учет профиля подготавливаемого специалиста; учет исходного базового уровня эстетического развития;

В качестве общих показателей степени сформированности эстетической позиции мы избрали следующее: широту (богатство или узость), проявляющуюся совокупностью объектов или сторон деятельности, к которым проявляется субъективное отношение личности; степень устойчивости отношений, выражающуюся в принципиальности позиции личности, в определенном «консервативно-привычном» взгляде на то или иное явление эстетической деятельности; доминантность, характеризующуюся связью отношений с жизненными целями личности и ее ведущими мотивами; сознательность, характеризующуюся гражданской, моральной и идейной зрелостью личности, которая теснейшим образом связана с чувством ответственности перед обществом; активность отношений, выражающуюся в направленности на изменения окружающей действительности; эмоциональность отношений, проявляющуюся в их выраженности в эмоциональных реакциях; изучение результатов новейших исследований отечественных и зарубежных педагогов в области формирования личности будущего учителя, становления эстетической позиции в рамках других дисциплин, которые изучаются в вузе; дальнейшее изучение уровней сформированности эстетической позиции студентов с целью создания образовательных моделей на основе личностного подхода; освоение системы Интернет как начало творческого сотрудничества, с помощью которого можно оперативно изучать и передавать эстетическую информацию. Эстетическая позиция должна стать одной из особенностей личности будущего учителя как результат введения в обязательную часть («ядро знаний») эстетической подготовки и его самообразования.

ТРАДИЦИОННОЕ И ИННОВАЦИОННОЕ В РАМКАХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Со времен Цицерона мир культуры справедливо воспринимается нами как результат усилий самих людей. В то же самое время культура и искусство как способ социальной жизни, объединяющий все виды человеческой деятельности, являются важнейшим средством эстетического воспитания человека.

Наиболее благоприятные условия эстетического воспитания сегодня складываются в сфере дополнительного образования. Конечно, критическое отношение вызывает определение «дополнительное». Очень долго всеобщее образование в России считалось эталоном. В XVIII веке закладывались традиции, при которых естественные, гуманитарные науки, искусства считались обязательными. Накапливался богатый опыт воспитания личности. Сегодня в образовательных учреждениях культуры дополнительного образования детей – детских школах искусств, в силу тех или иных причин далеко не все дети имеют возможность получить начальное профессиональное образование.

В толковом словаре В. И. Даля читаем: «Дополнительный, составляющий дополнение, дополняющий что собою» [1, с.471]. Сразу возникают вопросы – что есть основное, которое дополняется? Есть ли необходимость этого дополнения?

Нильс Бор, чьи научные интересы находились на стыке физики и философии, выдвинул и развил принцип дополнительности как составной, неотъемлемой части главного. В нашем случае главное – это общеобразовательная школа, дополнительное – детская школа искусств, как один из вариантов модели образования. Совсем недавно так стали называть все школы дополнительного образования, включая в это понятие музыкальные, художественные, хореографические, театральные и другие.

Это обстоятельство стало подтверждением перспективности развития данной модели школы. У детей и подростков появилась возможность обучаться нескольким видам искусств, в разделе учебного плана «Предметы по выбору» свободно избирать интересующие их искусства и дисциплины.

В общеобразовательных школах преимущество отдается области естественных наук. Гуманитарному знанию уделяется значительно меньше внимания, а занятиям искусствами если и отводится время, то в форме факультативов или кружков. Не выдвигаются серьезных требований к уровню квалификации преподавателей. Все это порождает негативный опыт. У детей отсутствуют необходимый багаж знаний, умений и навыков, формируется примитивный вкус и творческий опыт; возникают серьезные экономические проблемы как оплата труда преподавателей и др.

В последние годы, как показывает практика, обозначилась тенденция, когда возникает сотрудничество общеобразовательных школ и школ искусств в эстетическом всеобуче учащихся, когда профессиональные программы обучения входят в учебные нормативы общеобразовательных школ, когда в эти школы приходят профессиональные педагогические кадры. Но это пока еще не правило, а исключение.

Модель современной школы искусств интересна своей многопрофильностью. Она работает, как минимум, в трех направлениях и выделить основное из них достаточно сложно, а главное – нужно ли? Ведь все они имеют социальное значение, обогащают гуманитарную часть всеобщего образования.

Первая задача школы – воспитать «потребителя» искусств, т. е. сформировать в человеке как жизненную необходимость потребность в искусстве. В свою очередь потребность в избранном искусстве и последующая творческая деятельность реализуются в процессе активного освоения предмета потребности. Появляется следующая, вторая задача, как конечный результат учебно-воспитательного процесса – формирование «любителя». Когда потребность начинает подпитываться привязанно-

стью к искусству, то этот второй конечный результат обретает третье выражение (задачу) – подготовка профессионала. На этом этапе ведется активная профориентационная работа.

Если первые два направления учебно-воспитательного процесса реализуются в рамках раннего эстетического и общеэстетического отделений, то третье – воспитание профессионала – в рамках музыкального, изобразительного, хореографического.

Обратимся к опыту работы детской школы искусств № 3 имени Н. А. Римского – Корсакова. Это первая школа искусств в Кировском районе г. Екатеринбурга. Она образована в 1980 году и в полной мере соответствует своему статусу. В школе пять ранее упомянутых отделений. Квалифицированные педагогические кадры создали интересные творческие коллективы – лауреаты международных, региональных, областных, городских конкурсов, фестивалей. Это хореографический коллектив «Созвездие», вокальные «Веселые человечки», «Тритоник», театральный «Ариадна». Дополнительное образование становится в судьбах одних подростков основной частью основного, в судьбах других – основным.

В свете возврата к культурным традициям Отечества, нам представляется необходимым функционирование сфер всеобщего и дополнительного образования как обязательных и основных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даль В. И. Толковый словарь. – М., 1978.

ТАПИЛИНА Н. Г.

ЧЕЛОВЕК КАК ТВОРЕЦ И ТВОРЕНИЕ КУЛЬТУРЫ

Направленное вхождение России, на рубеже веков, в мировую социально – экономическую среду выдвигает задачи переустройства культуры и искусств, модернизации образования в целом. На первый план выходит обсуждение отношений «культура – личность», личность – культура», «общество – личность», «личность – общество», «общество – государство». Принимая во внимание онтологическую, гносеологическую сложность отношений проанализируем лишь начальное «...культура как важнейшее условие свободного и разностороннего развития личности».

Действительно, попадая в определенные, уже сложившиеся культурные обстоятельства личность претерпевает или не претерпевает собственное развитие. Этот процесс происходит или не происходит по разным причинам объективного или субъективного характера; объективного – отсутствие достаточных и необходимых оснований для формирования культурного пространства. Мы же обратимся к деятельности учреждений культуры дополнительного образования детей, осуществляющих начальное профессиональное образование (как субъективный фактор).

Например, в учебном плане музыкальной школы имеется достаточно полный перечень дисциплин, способствующих развитию учащихся. Это музыкальный инструмент, сольфеджио, музыкальная литература, хор, ансамбль и др. Но зачастую оказывается, что более необходимыми, востребованными для разностороннего и свободного развития личности являются предметы смежных видов искусств (хореография, ритмика, основы изобразительной грамоты и др.). Другие учебные планы музыкальной школы включают предметы по выбору, но в ограниченном количестве (один час в неделю) и при условии первоначального освоения всех обязательных дисциплин музыкального цикла.

Очевидно, что в обоих случаях отсутствуют существенные методические принципы – достаточность, необходимость, свобода выбора, что значительно препятствует формированию разносторонней личности.

В муниципальном образовательном учреждении культуры дополнительного образования детей – «Детская школа искусств № 3 имени Н. А. Римского-Корсакова» г. Екатеринбурга, 25-летие которой отмечается в 2006 году, активно используются как традиционные, так и инновационные методики воспитания детей и подростков.

С 1993 года педагогическим коллективом наработан позитивный опыт комплексного подхода к воспитанию и обучению учащихся средствами различных искусств (музыкальное, изобразительное, хореографическое) и социально – гуманитарных дисциплин («Мировая художественная культура», «Мифология», «История искусств»). Реализуется принцип разностороннего, гармоничного формирования внутреннего мира учащегося, учитывается его свободный выбор смежных искусств при одном доминирующем.

Если рассматривать культуру, как сокровищницу, как накопленный опыт человеческой цивилизации, то сразу же возникают проблемы о субъекте духовного производства, его статусе и возможностях, эстетических воззрениях, ценности созданных им шедевров искусств и многие другие. Но они являются предметом особого исследования и не входят в содержание данного сообщения. Однако можно обозначить известную, нередко встречающуюся ситуацию, когда нет или недостаточно подготовленных субъектов духовного сотворчества, способных обеспечить качественно новое состояние культуры, в целом модели воспитания и образования.

Таким образом, важнейшим условием для прогресса культуры является разностороннее, гармоничное развитие внутреннего личностного мира человека. Но одних усилий практиков в этой образовательной деятельности недостаточно, необходимы перспективные программы развития, внимание к этим вопросам государства.

ТАРАСОВ Н. С., ТАПИЛИНА Е. С.

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕГО МИРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Младшие школьники 7-9 лет в первые годы учебы особенно эмоционально относятся ко всему окружающему, остро и живо реагируют на зрительно-красочные объекты, привлекающие их внимание декоративностью и затейливостью. Мышление у младших школьников в этот период в значительной степени является ассоциативно-образным. В этом возрасте дети очень любят рисовать, лепить, расписывать игрушки, строить забавные замки, иллюстрировать сказочных персонажей, выполнять аппликации, театральные костюмы, делать маски, куклы и многое другое. Для младших школьников игра является первичной формой познания мира. Эту естественную потребность в творческой игре преподаватель и должен брать за основу, организуя учебно-воспитательный процесс в классе.

Учебные планы изобразительного отделения детской школы искусств младших классов включают в перечень профилирующих дисциплин «Основы изобразительной грамоты», «Лепку». Особое внимание, одна треть учебного времени, отводится предмету «Декоративно-прикладное искусство». Именно в рамках данного предмета преподаватель наглядно показывает детям, как много возможностей таится для каждого из них в творческой деятельности, как и какими средствами создаются интересные работы. Важно, чтобы учащиеся испытывали чувство радости от процесса труда и его результатов, чтобы ощутили общественно-значимый смысл собственного творчества, веру в собственные силы.

Предмет «Декоративно-прикладное искусство», аккумулируя в единый комплекс художественные, познавательные и трудовые начала, имеет благоприятные предпосылки для привлечения к учебе школьников с различными интересами, способностями, склонностями.

Первой задачей преподавателя является формирование интереса учащихся к предмету, направленному на познание и эстетическое преобразование окружающей действительности. Интерес у них выступает, как важнейший внутренний побудитель деятельности, как мотив.

Поскольку декоративно-прикладное искусство предстает в разнообразных и привлекательных формах, то объективно создаются и более благоприятные условия для свободного выбора объектов и видов работ, в которых ученики раскрывают свои интересы и потенциальные возможности. Свободный выбор деятельности, организация учебно-воспитательного процесса с учетом оптимальных инновационных подходов к развитию творческих способностей учащихся, таких как поддержка преподавателем индивидуально-творческих и коллективно-творческих форм обучения, активизация мыслительной деятельности, воспитание эмоциональной культуры, создание благоприятной атмосферы общения с товарищами и др. – важные условия для формирования интереса к творчеству, прочных знаний, умений и навыков.

На следующем этапе работы преподавателем систематизируются разрозненные знания школьников о декоративно-прикладном искусстве. Непосредственно в деятельности раскрывается его общественно-значимый смысл. Опираясь на их предшествующий опыт и первоначальный интерес, учитывая возрастные особенности необходимо создать такие условия, при которых дети могли бы быстрее ощутить результаты своего труда. В этом возрасте интерес связан с эффектными и занимательными сторонами их деятельности при полном отсутствии стремления проникнуть в сущность и закономерность. Интерес нужно «оберегать», так как частые отвлечения, возникающая пассивность при затруднениях порождает у детей только репродуктивно-подражательный характер творческой деятельности.

Работа в классе проходит под постоянным наблюдением и с помощью преподавателя. На это есть причины. На рабочем месте школьниками допускается беспорядок, происходят частые ошибки в организации работы, в последовательности приемов ее выполнения. Неумело используются инструменты, физические и художественно-выразительные средства материалов, отсутствуют эстетические оценочные суждения. Все это еще раз подтверждает, что школьники 7-9 лет в силу своих возрастных особенностей еще не имеют необходимого уровня умений и навыков.

Для успешного руководства их деятельностью преподавателю необходимо находить живые методы работы. Он должен убеждать детей в том, что занятие искусством – это серьезный труд, требующий больших усилий и приносящий большую радость и пользу. Преподаватель должен прививать детям потребность в идеалах «Красоты», «Добра», а также творческую культуру.

Предмет «Декоративно-прикладное искусство» охватывает большое количество разнообразных тем, что успешно формируют внутренний мир ребенка. Это использование: огромного количества материалов, как бумага, картон, дерево, ткани, клей, краски, тушь, уголь, цветные мелки, карандаши, фломастеры, природные материалы; различных инструментов и приспособлений, как кисти, перья, шаблон, трафарет, аэрограф, инструменты для работы с разными материалами; разнообразных приемов ремесла, как бумажная пластина и вырезание из бумаги и картона, оригами, роспись, папье-маше, аппликация, флористика, плетение из лозы и другие.

Исходя из этого, преподаватель должен грамотно составить тематический план занятий, учитывая региональный компонент, интересы, возрастные особенности, половые различия учащихся, методические и педагогические принципы деятельности педагогического коллектива, администрации школы.

Важным условием позитивного конечного результата учебно-воспитательного процесса являются и такие морально-психологические факторы, как атмосфера на занятиях; доверительные отношения с учащимися; сложившаяся система поощрения и коллективная оценка детских работ самими учащимися.

Все вышеизложенное позволяет выявить многочисленные приоритеты дисциплины «Декоративно-прикладное искусство» в процессе формирования творческой культуры, внутреннего мира младших школьников. Хочется назвать их еще раз: развитие ассоциативно-образного мышления, творческой фантазии, эмоциональной культуры, индивидуальных личностных способностей, трудовых навыков, нравственных качеств, профессиональных знаний, умений и навыков.

Но все это должно осуществляться учителем внутри созданной им системы воспитания и обучения.

ТЕРНОВАЯ О. С.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

В сфере человеческих отношений в наши дни отмечается острый дефицит сердечности и эмоционального взаимопонимания. И, прежде всего, это отражается на изменении условий жизни современных дошкольников: усиливаются процессы отчуждения, растет разобщение между детьми, равнодушие и безразличие к проблемам других. В дошкольном возрасте констатируется повышенный уровень агрессивности и тревожности, поэтому в современной социально-образовательной ситуации развитие эмпатии у дошкольников имеет особое значение.

Важнейшим средством общения и регулятором социального поведения человека являются его эмоции. Культура проявления чувств позволяет судить об общей культуре человека, его воспитанности, о его идейной и нравственной связи с окружающими людьми, с обществом в целом. Нравственность человека заключается не только в том, насколько он осведомлен о нормах морали и права, но и в том, как он способен оценивать свое поведение с позиции усвоенных им правил, а также поступать в соответствии со своими знаниями и убеждениями. Социальные нормы, выступающие в качестве внешних групповых регуляторов общественного поведения человека, переводятся во внутренний план сознания, как в процессе непосредственного активного взаимодействия личности со своим ближайшим окружением, так и путем создания специальных воспитательных воздействий и условий, ставящих задачу целенаправленного формирования сознания человека [8, с.7].

Таким образом, культуру эмоций, как и любую другую культуру, следует прививать, формировать, воспитывать, начиная с раннего возраста. На протяжении детства эмоции проходят путь прогрессивного развития, приобретая все более богатое содержание и все более сложные формы проявления под влиянием социальных условий жизни и воспитания. Формирование высших человеческих чувств происходит в процессе усвоения ребенком социальных ценностей, требований, норм и идеалов, которые при определенных условиях должны стать внутренним достоянием личности, содержанием побудительных мотивов ее поведения. В результате такого рода усвоения дошкольник приобретает своеобразную систему ценностей. Сопоставляя их с наблюдаемыми явлениями, ребенок оценивает их эмоционально как привлекательные или отталкивающие, как добрые или злые [8, с.5].

Дошкольник – это человек с богатым и разнообразным эмоциональным миром, он способен глубоко чувствовать и переживать. В этом возрасте ребенок ощущает потребность в прочувствовании и осознании сложного мира человеческих отношений. Ребенок осознает в соответствии с общим уровнем развития свое «я» среди других, стремится «примерить» себя к другим, активно воздействовать на ситуацию. Он овладевает социальным опытом, социально зафиксированными действиями, их социальной сущностью. От ограниченного пространства дошкольник переходит к освоению новых видов деятельности, требующих иного видения вещей, людей, новых

связей взаимодействия, входя в пространство действий, где расширяется сфера отношений, увеличиваются контакты, усложняется его роль [7, с.18].

Как правило, накопление знаний о ролевых взаимодействиях к шести годам приводит к развитию отчетливо проявляющейся готовности и способности ставить себя на место другого человека и видеть вещи с его позиции, учитывая чужую точку зрения. У шестилетнего ребенка появляется ориентация на общественные функции людей, нормы их поведения и смыслы деятельности, что при одновременном развитии воображения и символики обостряет его потребность в познании объектов внешнего мира, значимых в обществе [8, с.4].

Для того чтобы ребенок не только понял объективное значение усваиваемых норм и требований, но и проникся к ним соответствующим эмоциональным отношением, для того чтобы они стали критериями эмоциональных оценок своих и чужих поступков, недостаточно объяснений и указаний взрослых. Они должны найти подтверждение в собственном практическом опыте ребенка. Решающую роль играет включение ребенка в содержательную совместную с другими детьми и взрослыми деятельность, которая позволила бы ему непосредственно пережить, прочувствовать необходимость выполнения такого рода норм и правил для достижения важных и интересных целей. В становлении и развитии отношений ребенка к окружающему миру людей, значительную роль играет уровень развития у него эмоциональных переживаний эмпатийного характера, возникающих в ответ на те или иные состояния сверстников и взрослых, так называемые социальные эмоции, выражающиеся в сострадании, сочувствии, сопереживании.

Формирующиеся в процессе практической деятельности, реального взаимодействия детей образы-эталоны как внутренние регуляторы поведения, образуют складывающийся у ребенка образ мира. Эта система образов регулирует возникновение стереотипных форм поведения ребенка в разных ситуациях его жизни и деятельности [1, с.20]. Дошкольник, даже в том ограниченном окружении, которое соответствует его возрасту, встречается с различными объектами и явлениями, способными возбудить самые многообразные переживания, в том числе огорчения и слезы, гнев и злость. Но для воспитания личности они необходимы и имеют положительный характер, так как развивают в ребенке чуткость, отзывчивость, сердечность. Массу таких эмоций в ребенке вызывает восприятие произведений искусства [6, с.182].

С помощью художественных образов решаются такие особо сложные проблемы нравственного воспитания, как формирование нравственных чувств, убеждений, этических оценок и самооценок. Художественный образ, созданный воображением писателя, художника, композитора, актера обладает способностью интегративно воздействовать на психику малыша, охватывая эмоциональные и рациональные компоненты сознания. Столкновение характеров, позиций, точек зрения, сложные жизненные коллизии художественного произведения, переживание добра и зла, благородных и бесчестных поступков героев дают возможность выявить и закрепить нравственные ценности, примерить их к себе, сформировать убеждения и нравственные оценки, решая тем самым сложнейшую и тончайшую проблему воспитания сопереживания и сочувствия.

Особенность музыкального восприятия заключается в том, что оно является эстетическим по своей направленности, то есть целенаправленным целостным восприятием произведений музыкального искусства как художественной ценности, которое сопровождается эстетическим переживанием. Музыкальная деятельность понимается как активность в художественно-эстетическом восприятии музыкальных ценностей, как деятельность, особенностью которой является эстетическое целеполагание, заключающееся в возможности субъекта открыть для себя в музыкальном явлении новую мысль, переживание. Специфика музыкальной деятельности заключается в

именно том, что она содержит знания о ценностях музыкальных явлений для самого субъекта [4, с.238].

Рассматривая музыкальное искусство в контексте духовной культуры, содержательно ядро которой составляют ценности человеческого духа, можно говорить о присутствии в ней общечеловеческих ценностей и о внутреннем диалоге ценностного центра личности с ценностным миром музыки на основе общечеловеческих ценностей. Музыка, обладая специфическими возможностями передачи музыкально-художественных образов, раскрывает богатство человеческих чувств и их оттенков, отражает многогранность эмоционально-психологических состояний. Музыкальное искусство как явление духовной культуры несет в себе идеи, мысли, переживания, переданные средствами музыкальной выразительности. Активизируя подобного рода состояния, она может помочь человеку полнее понять себя и других.

Таким образом, задача эстетического воспитания состоит в том, чтобы направлять ценностные ориентации дошкольников и научить видеть и ценить красоту, восторгаться возвышенным, презирать низменное и сострадать трагическому. С помощью музыкально-эстетического воспитания мы можем формировать отношение дошкольника к явлениям окружающего мира на основе освоения ценностей музыки, ее красоты и образов, ее содержания, несущего в себе общечеловеческие ценности.

Качественное изменение современной жизни, рост острой конкуренции, связанный с развитием рыночных отношений и социально-политические изменения углубили социальную дезорганизацию общества. В связи с чем, многие дошкольные образовательные учреждения были закрыты, некоторые существуют, благодаря немалым финансовым вложениям обеспеченных родителей. Лишь малое число дошкольных учреждений находится на государственном обеспечении. Таким образом, сегодня дошкольное образование перестало носить обязательный характер. Родители определяют сами, как распорядиться судьбой своего ребенка. Многие предпочитают воспитывать ребенка дома, сохранив теплую, гармоничную, семейную атмосферу. Методы воспитания для своего ребенка они определяют интуитивно, руководствуясь собственными представлениями о содержании воспитания. Сравнительно небольшая часть родителей доверяет развитие ребенка сотрудникам государственных дошкольных образовательных учреждений.

Следует помнить о том, что ведущей педагогической идеей в работе с дошкольниками является психологическая, физическая, педагогическая, моральная подготовка их к школьному обучению. Содержание дошкольного воспитания может быть реализовано различными способами, но каждый из них должен организовывать благоприятные условия для развития потенциальных возможностей ребенка [3,5]. Такие условия могут быть созданы на занятиях в группах развития, образованных при школах, в которых могут заниматься представители всех рассмотренных социальных групп дошкольников. Учитывая то, что дети имеют разную подготовку, разный опыт общения со сверстниками, наша работа, в первую очередь, направлена на формирование нравственного сознания дошкольника с помощью музыки.

Наши музыкальные занятия с дошкольниками проходят в группах развития на базе МОУ СОШ № 143 г. Екатеринбурга. Теоретической основой служат положения, согласно которым для морального развития ребенка необходимо не только усвоение нравственных норм и требований, но и включение их в содержательную совместную с другими детьми деятельность. В работе с дошкольниками мы изучаем динамику их мотивационно-эмоциональных сдвигов при восприятии музыкальных произведений.

Одним из главных принципов в современной концепции дошкольного воспитания является гуманизация педагогического процесса, эта концепция требует создания атмосферы обращенности к ребенку, обеспечение необходимых условий для его эмоционального роста. Рассматривая педагогический процесс как созидательную деятельность, мы обращаемся к признанию приоритета самоценности личности. В про-

цессе восприятия произведений музыкального искусства через сопереживание и сочувствие, как главные механизмы воздействия искусства, мы стремимся пробуждать и актуализировать потребности и мотивы ребенка, вовлекая его в новые жизненные ситуации и процессы. В свою очередь, музыкально-эстетическое воспитание предполагает формирование и развитие целостного эстетического отношения к жизни, в котором раскрывается ценностный потенциал личности дошкольника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин А. С. Возрастная педагогика. – Екатеринбург, 1999.
2. Захаров А. А. Эмоциональный мир дошкольника. – СПб., 1997.
3. Радынова О. П. Музыкальное воспитание дошкольников. – М., 1994.
4. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства// Избр. психол. произв. в 2-х т. Т.2. – М., 1983.
5. Семенова С. И. Уроки добра: Коррекционно-развивающая программа для детей 5-7 лет. – М., 2002.
6. Стрелкова Л. П. Обучение эмоциональной культуре дошкольников и младших школьников. – М., 1994.
7. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
8. Ярушина И. Программа социально-психологической коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста // Школьный психолог. – 2000. – № 22.

ХАДИУЛИНА Г. Г.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗГОТОВЛЕНИИ ПОДЕЛОК ИЗ ПРИРОДНОГО МАТЕРИАЛА

Согласно Закону об образовании одной из задач современного этапа развития образовательного процесса является самоопределение и самореализация учащихся. Необходимо создать условия для выполнения этих задач. Следует скоординировать учебную деятельность в системе внеклассной и внешкольной работы по эстетическому воспитанию. Приобщая детей к искусству, нужно готовить особо увлекающихся к вступлению на профессиональный путь.

В связи с тем, что в общеобразовательной школе на изучение предмета «Изобразительное искусство» отводится один час в неделю, наиболее полно и доступно проблемы приобщения учащихся к культуре, организации их содержательного досуга, трудового и нравственного воспитания можно решать на уровне школ искусств. В таких школах предметы рисунок, живопись, композиция, скульптура, декоративно – прикладное искусство, история искусств преподаются в единстве. Посещение этих школ детьми – благоприятная возможность для творческого и нравственного развития каждого ребенка.

Необходимо, чтобы в процессе развития и самосовершенствования ребенку на помощь приходили родители. Исключительно важна их поддержка и помощь в создании атмосферы радости на уроке и в процессе восприятия искусства на экскурсии в музей, во время посещения театра, при чтении произведений художественной литературы.

Нравственно-эстетическая позиция человека не абстрактна, это, прежде всего его социальная позиция. В связи с этим одним из основных направлений педагогической деятельности является тактичное, тонкое, ненавязчивое стремление педагога вызвать у ребенка восхищение и радость от своей творческой работы, помочь ребенку испытать чувство восторга от увиденной им красоты, чтобы заинтересовать его тем или иным видом искусства. Скалистые горы, дремучая тайга, бескрайние пустыни – все многообразие окружающей нас природы всегда вызывало у человека душевные переживания. Но разные люди воспринимают природу по-разному. Одни видят ее

чарующую красоту, наблюдая из окна поезда, автомобиля или шагая по туристской тропе. Другие могут часами наблюдать за жизнью леса или луга, сидя где-нибудь на поваленном дереве или лежа на траве.

Можно смотреть на прекрасный мир живой природы как бы со стороны, а можно проникнуть в ее внутренний, зачастую скрытый от рационального современного человека мир. Человек, увидевший в еловой шишке забавного гномика, в сухом сучке – зверька или птичку, хочет перенести в свою повседневную жизнь, городскую квартиру кусочек живой природы: удивительную корягу, полевые цветы, морские ракушки. Разнообразие природных материалов таит в себе необыкновенные возможности. Работая ими на занятиях по декоративно-прикладному искусству, в которых принимают участие и родители, проблема развития личности ребенка решается в процессе изучения природы.

Урок искусства немыслим без создания особой эмоциональной атмосферы увлеченности детей. Цель достигается при помощи живого слова педагога, его бесчисленных диалогов с учащимися, музыки, зрительных образов, поэтического текста, создание различных игровых ситуаций. Детям чтобы всегда интересно было работать на занятиях, педагогу необходимо разнообразить задания для работы с природным материалом. Для развития умений и навыков работы с различными материалами, инструментами следует наглядно показывать учащимся, как правильно держать в руке те или иные инструменты, как использовать их в работе, как передавать друг другу и хранить. Нужно также знакомить детей со всевозможными природными материалами, показывать, как с ними работать, соблюдая методическую последовательность. В практических работах умения закрепляются в ходе повторения – совершенствуются, а на основе самостоятельных упражнений и частого применения, отработанных на практике приемов, у детей формируются навыки работы с инструментами и материалами.

Для развития наблюдательности, фантазии, способности проявлять творческий интерес проводятся занятия, где на основе полученных знаний, умений, навыков учащимся предлагается выполнить задание по условию педагога, по своему представлению, по замыслу. Для этого в работе применяются музыкальные и литературные классические произведения прошлого и настоящего времени. Как известно, музыка несет в себе широкие возможности для выражения ее содержания. В процессе слушания одной и той же мелодии перед детьми предстают различные образы, что помогает развивать детскую фантазию. Использование литературного ряда, применение искусства слова, необычайно образного, выразительного и значимого в жизни каждого человека – еще одна важная часть педагогической деятельности, позволяющая формировать у детей навыки в создании своего художественного образа.

Эстетическое воспитание – это воспитание у детей способности к полноценному восприятию прекрасного в жизни, природе, искусстве, которое воздействует на ум, душу, волю, обогащает духовный мир человека. Педагогу, прежде всего, следует обращать внимание детей на предметы и явления природы, самые интересные и необычные. Необходимо научить детей замечать это, чувствовать красоту, воспринимать ее и любоваться природой, радоваться своим открытиям. Человек должен по-новому осознавать свое место в природе: не покорять, не изменять и уничтожать, а приспосабливаться к условиям природы, беречь, защищать, заботиться об экологии. Способность оценить свою работу, почувствовать себя способным создать что-либо ценное, заинтересованности в труде окружающих его людей, в его результатах – из всего этого начнет формироваться первоначальный эстетический интерес ребенка.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ШКОЛ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ПРЕДМЕТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Основами для создания школ с углубленным изучением предметов художественно-эстетического и музыкально-эстетического цикла явились школы искусств и школы-комплексы, появившиеся в 70-е годы в системе отечественного образования. П.В. Халабузарь отмечает, что в начале 70-х годов Министерство культуры СССР утвердило планы работы хоровых отделений детских музыкальных школ. Появление таких отделений повлияло на установление контактов ДМШ с общеобразовательными школами. Таким образом, появление в общеобразовательной школе хоровых классов способствовало появлению так называемых школ-комплексов. Именно такие школы-комплексы стали прообразом современных школ с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла. На создание таких школ также повлияло появление в тех же 70-х годах эстетических отделений школ искусств. В детских школах искусств в эти годы открывались музыкальные, хоровые, хореографические и театральные отделения. К этим отделениям в некоторых школах стали добавляться и отделения эстетические, которые активно вводили школьников в мир различных видов искусств – музыки, изобразительного искусства, хореографии в их комплексе. Эти два фактора в наиболее общем плане и повлияли на то, что в некоторых современных общеобразовательных школах стали появляться классы с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла.

Школы с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического и художественно-эстетического цикла появились в отечественном образовании во второй трети XX века. Однако в литературе по музыкальному образованию школьников встречается гораздо раньше описание опыта работы школ, в которых музыкальные предмет стали преподаваться всем детям определенного класса. Так, А. Склянкин в начале 60-х годов раскрыл основные направления музыкальной работы школы № 52 города Москвы. Он описывал работу классов с углубленным изучением музыкальных предметов в этой школе. В 1959/60 учебном году в таких музыкальных классах, изучавших такие предметы, как музыкальный инструмент, хоровое пение, музыкальная грамота и т. п., уже обучалось более 100 школьников. Научное руководство, осуществляемое педагогами музыкально-педагогического факультета государственного педагогического института им. В. И. Ленина позволило разработать учебный план старших классов, которые, по сути, были классы с предпрофессиональной музыкальной подготовкой.

В 90-е годы XX века были открыты новые возможности для обновления преподавания искусства в общеобразовательной школе. В. П. Халабузарь и В. С. Попов отмечают, что школы получили значительную свободу выбора программ и методов образования. Отказ от единых требований в содержании и структуре учебных занятий, право педагогов на авторские программы открыли перед школой новые возможности в преподавании всех предметов, в том числе и предметов эстетического цикла. Процесс обновления образования в общеобразовательной школе усилил внимание к предметам художественно-эстетического цикла. Школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла родились в результате различных форм координации совместной деятельности школ искусств, школ-комплексов и общеобразовательных школ.

Появление в 1989/90 учебном году многовариантных планов было отражено в «Типовом положении о средней общеобразовательной школе (классах) с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла» [1]. В данном положении отмечалось, что школа такого типа позволяет содействовать развитию творческих способностей, становлению духовной культуры учащихся. Она имеет все воз-

возможности для осуществления профессиональной ориентации школьников и их подготовки к поступлению в определенные учебные заведения – вузы, училища, так как обеспечивает оканчивающим ее ученикам углубленное овладение знаниями, умениями и навыками по одному из видов искусства.

К школам с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла были отнесены общеобразовательные школы (классы) с углубленным изучением музыки (в том числе хоровые), а также центры эстетического воспитания в общеобразовательных школах. Для такого типа школ были разработаны специальные учебные планы. Они были составлены на основании того предмета, который был положен в основу его углубленного изучения школьниками. Так были созданы учебные планы средних общеобразовательных школ с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла.

В конце 90-х годов в системе школьного образования можно было выделить два типа школ, в учебные планы которых входили дополнительные дисциплины предметной области «Искусство» в том числе и «Музыкальное искусство». Такие школы определялись органами управления образованием как школы с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла, предметов эстетического цикла или художественно-эстетического цикла. Наряду с такими школами определились и такие, в которых имелись только классы с углубленным изучением предметов эстетического, художественного или музыкального цикла.

Таким образом, и в настоящее время в системе эстетического образования учащихся существуют: школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла; классы, в которых происходит углубленное изучение учащимися предметов художественно-эстетического цикла.

Анализ учебных планов школ с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла в различных городах России (Москва, Екатеринбург, Курган, Челябинск, Нижний Тагил, Тюмень и др.) показывает, что этими дисциплинами являлись дисциплины музыкальные, основанные на музыкальном искусстве: музыкальный инструмент; хоровой класс; хоровое сольфеджио (сольфеджио); вокальный ансамбль, а иногда и индивидуальный вокал.

Кроме того, в учебный план работы таких школ включаются дисциплины общестетического развития детей: ритмика; творческий час (занятие, которое построено на основе взаимодействия различных видов искусств и видов творческой деятельности школьников); восприятие живописных произведений искусств (занятие, в котором школьники активно воспринимают живописные произведения и анализируют их в совместном обсуждении).

Учителя, работающие в данных классах, отмечают особенности адаптационного периода первоклассников. Эта особенность, по их мнению, прежде всего, заключается в увеличении учебной нагрузки на первоклассников, ввиду введения дополнительных музыкальных занятий. Такая дополнительная нагрузка, однако, не пугает многих родителей, а некоторыми из них она даже приветствуется. Опрос родителей первоклассников и самих детей, которые посещают музыкально-хоровой класс школы № 59 г. Екатеринбурга показал, что родители учеников, да и сами дети положительно оценивают введение дополнительных дисциплин музыкально-эстетического цикла. Дети мотивируют эту положительную оценку тем, что им интересно заниматься музыкой: посещать хоровой класс, занятия фортепиано, что они находят на хоре новых друзей, что им нравится играть на том или ином инструменте, нравится петь вместе со всеми и т.п. Родители же считают, что наличие в школьном учебном плане дополнительных музыкальных дисциплин позволяет им быть уверенным в том, что именно в стенах одной школы ребенок развивается творчески, усваивает программу детской школы искусств, ему в процессе музыкальных занятий прививают интерес к музыкальному искусству. Кроме того, все родители указывают на то, что им не приходится

сопровождать ребенка в музыкальные и художественные школы, которые не всегда находятся близко от места их проживания.

На первоклассника в школах с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического, эстетического и художественно-эстетического цикла с первых дней ложиться «двойная нагрузка». Даже после самых первых занятий по музыке первоклассники вынуждены получать дополнительные задания в отличие от сверстников, не посещающих такие занятия. Первоклассники классов с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла имеют меньшие возможности в проведении свободного времени, чем ребята, не посещающие музыкальные школы, художественные студии и специальные эстетические занятия в школе. Но все же, как указывалось, многих родителей такая «двойная» нагрузка в адаптации ребенка к школе не пугает. Они считают, что в адаптационный период ребенка к школе музыкальные и эстетические предметы могут способствовать более быстрому прохождению ребенком данного периода. Родители считают также, что посещение дополнительных занятий будет способствовать расширению круга общения первоклассника с другими детьми. Ведь у детей, по мнению родителей в первые дни пребывания в школе существуют проблемы общения со сверстниками.

В методических выступлениях, докладах на конференциях и педагогических советах учителями-практиками С.Ю. Перовой и И.М. Соломиной подчеркивается, что именно у первоклассников классов с углубленной подготовкой по музыкально-эстетическим дисциплинам имеются трудности в адаптации к школе. По их мнению, должна быть более тесная связь между учителем, родителями, психологом.

Анализ литературы относительно организации музыкального воспитания в школах с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла позволяют сделать следующее заключение. Дополнительные музыкальные занятия, в школах с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла, с одной стороны могут выступать причиной, затрудняющей процесс успешной адаптации ребенка к школе, т. к. увеличивают психические и физиологические нагрузки ребенка. С другой стороны, эти же занятия могут являться причиной более успешной адаптации ребенка к школе с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла.

ШИВАРЕВ П. В.

К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Прежде чем рассуждать о генезисе метода проектов сделаем три предварительных замечания, направляющих наше движение в этом вопросе.

Замечание первое (о подходе): Метод учебных проектов переживает в настоящее время свое «второе рождение». Отчасти это связано с тем, что данный метод соответствует подходам к модернизации образования в целом и компетентностному подходу, в частности.

Понятия технология, метод, методика, проект в педагогической науке понимают по-разному, при этом существует традиция с рассматривать метод учебных проектов как педтехнологию. (Волченкова Т. Г., Давиденко Т. М., Сиденко А. С., Полат. Е.В. и другие)

Замечание второе (о контексте): по мысли ряда исследователей метода проектов (Горлицкая С. И.) метод проектов является одной из предпосылок так называемой проектной культуры, в рамках критики которой он может совершенствоваться. При этом проектная культура, по мысли одного из авторов этого термина Сидоренко В. Ф., *явлена в проектной деятельности*, которая функционально связана с системами управления, планирования и производства; является особого рода производством проектной документации, на языке которой предвосхищается желаемый и предназна-

ченный к осуществлению образ будущего объекта – вещи, предметной среды, системы деятельности, образа жизни.

При этом проектная культура *не сводима к проектной деятельности*, а связана также с особенностями так называемого *проектного мышления*, сформировавшегося в течение XIV- начала XX века.

Замечание третье (о технологической рамке): вопрос генезиса метода проектов предполагает также анализ работ по исследованию педагогических технологий целого ряда авторов (Беспалько В. П., Волков И. П., Гузеев В. В., Давиденко Т. М., Кларин М. В., Лихачев Б. Т., Монахов В. М., Митчелл П., Селевко Г. К., Чошанов М. и другие).

В понятие педагогической технологии включают научную модель технологии; ее эмпирическое (практическое), организационное описание, включающее в себя системы действий учителя и ученика, системы управления; описания результатов и критерии их оценки; ограничения в использовании, риски и т. п.; различные аспекты (инструментальные, организационные и др.) реализации данной технологии в практике.

С точки зрения Д. Вига, технологии понимаются в контексте инструментализма (как средство достижения целей); всякое технологическое новшество спроектировано таким образом, чтобы решить определенную проблему или служить специфической человеческой цели; социальный детерминизм, концепции которого показывают, что технологии определяются социальными ценностями и интересами тех, кто их проектирует и использует; концепции автономности технологии, которые рассматривают технологию как самоуправляющуюся силу, что означает то, что технология развивается по своим законам и скорее формирует человеческое развитие, чем служит целям человека.

Метод проектов мы будем рассматривать как педагогическую технологию; генезис метода рассматривается в рамке проектной культуры, одним из предтеч которой он был, и в рамках критики которой может совершенствоваться сейчас; анализируя понятие педтехнология необходимо выйти за рамки собственно педагогической проблематики и рассматривать ее в рамках понимания технологии вообще.

Многие авторы, занимающиеся проблемами педагогических технологий, понимают ее как инструмент. Инструменталистское понимание технологии имеет как позитивный, так и негативный аспекты. Позитивным моментом является понимание инструментализма в культурологии. Инструментализм и соответствующий ему социокультурный дискурс понятия технология (термин Розина М. В.) есть попытка борьбы с технократизмом, в котором техника есть цель. В инструментализме техника и технология – средства. Пафос отношения к технике и технологии как средству, а не цели, связан с тем, что именно технократический дискурс поддерживает и ускоряет процесс и события, ведущие нашу цивилизацию к глобальным катаклизмам.

Однако наряду с позитивным моментом инструменталистского понимания технологии наличествует и негативный. Он связан с тем, что ценности образования мы мыслим гуманистически, а средства – инструментально, вне учета социокультурного контекста, которым они порождаются. Закономерным продолжением этого подхода становится манифестация того, что образование это тоже средство – институт, призванный готовить специалистов, которые затем будут включаться в производство (или в общество в целом).

В то время, как последовательная реализация гуманистической позиции предполагает необходимость гуманистически осмыслить не только цели образования, но и средства, иначе мы приходим к идее того, что цель оправдывает средства, и отказываемся от гуманизма. Жизнь человека не исчерпывается социальной жизнью, гуманистический подход к образованию не сводит цели образования к социализации.

Последовательная реализация инструменталистского подхода предполагает необходимость мыслить инструменталистски не только средства, но и цели образова-

ния, тогда система образования понимается как сфера обслуживания (общества в целом или сферы производства в частности), а само образование как услуга или «кузница кадров».

Гуманистическое понимание целей образования при одновременном инструменталистском понимании средств (в т.ч. и технологий) порождает разрыв в восприятии целей и средств, через который происходит возврат к технократизму (именно для него характерно понимание образования как системы обслуживания производства).

Надо сказать, что при этом в культуре существует достаточно мощный пласт философско-методологического анализа образования (Библер В.С., Давыдов В. В., Щедровицкий П. Г. и др.), вскрывающий его как социокультурный, естественно-искусственный феномен, а не как инструмент социализации и оказания тем или иным субъектам тех или иных услуг.

Недостатком существующих определений педагогической технологии является то, что в них недостаточно исследован тот факт, что технология не является нейтральным инструментом для достижения целей образования и решения тех или иных проблем, она, как минимум, есть выражение социальных, политических и культурных ценностей тех, кто ее (эту технологию) проектирует и использует. (Что так характерно для концепций социального детерминизма).

Соответственно дополнительно к указанным выше трем аспектам понятия технология как минимум необходимо добавить еще два: философско-методологические и ценностные аспекты, выражением которых является данная технология; социокультурные условия порождения данной технологии, ее историческая «рамка»

Такое понимание технологии отражает уже уровень развития философской мысли до конца 50-х г.г. XX века. Для современного нам понимания метода проектов как технологии необходимо учитывать те изменения, которые произошли в философии техники и технологии в связи с тем, что с середины 50-х г.г. XX века в технике на смену проектному подходу и проектному мышлению приходит технологический (в широком смысле этого слова) подход.

Технология в широком современном понимании – это совокупность принципов, образующих своего рода «техносферу», состояние которой определяется и уже достигнутой технологией, и различными социокультурными факторами и процессами. (В. М. Розин)

Учитывая то, что метод проектов как педагогическая технология не только система средств, но и система ценностей и социальных условий комплексивно рассмотрено его историю.

Объем статьи не позволяет рассмотреть античную традицию подробно. Отметим лишь некоторые моменты:

По мнению ряда авторов (П. К. Энгельмейер, М. В. Розин, Х. Ортега-и-Гассет и др.) именно в рамках античной культуры началось осознание самостоятельной роли техники. Именно там зарождаются термины «техне» (греч.), «projektus» (лат.). Гуманизм как особый тип мировоззрения, являющийся философской основой метода проектов, также зародился в античности, в частности в философии Протагора. Метод бесед Сократа может рассматриваться как некий аналог проблемно-исследовательской технологии, одной из частей метода учебных проектов. Однако в античном мире человек не осуществляет проектов, он открывает то, что боги уже создали; воплощает Логос в мифосе, рассуждая о божественном и в немосе – творя земное.

Европеец, начиная с Нового времени, воспринимает мир как мастерскую для своих проектов. Античный гуманизм, переосмысленный в эпоху Возрождения европейской философией, стал философской основой, в рамках которой зарождается метод проектов.

В эпоху Возрождения формируется отношение к природе как источнику сил и энергий, и замысел использования их на основе научного познания законов природы. Тогда же сформировались представления о человеке-титане, способном не только следовать принятым образцам, но и, уподобляясь Богу, сознательно творить новые миры.

Развитие этих идей происходит в Европейской философии XVII века, когда формируется культ науки, призвание человека видится в том, чтобы изменить мир силой познания, понятие «культура», противопоставляется понятию «натура» (природа). Возникает инженерия.

Надо отметить, что и традиционная школа возникает именно в это время. Именно в это время Я. А. Коменский, читая античную литературу, пишет свою «Великую дидактику», а также сотрудничает с последователями Ф. Бекона, и разрабатывает обширные проекты улучшения общества посредством реформы школы. И школа, точно соответствующая своему назначению, мыслится им как «истинная мастерская людей». Еще не проекты, но уже «инженерия», поскольку «человека, если он должен стать человеком, необходимо формировать».

Период XIX – начало XX вв. – время распространения позитивизма, складывающихся представлений о технологии как описании, анализе и синтезе технологических операций и условий, создание технических наук и философии техники. Тогда же в рамках философии техники заговорили о ее гуманизации, а в работах Г. Риккерта, В. Виндельбанда, В. Дильтея, М. Вебера был развит подход, получивший название «гуманитарного». И гуманитаризация как оппозиция технократизму определила подходы к педагогике того времени (впрочем, и к современной тоже). В это же время в технике возникает проектная деятельность, достигшая эффективности в середине нашего века.

Именно с экспериментами в образовании, в США в конце XIX – начале XX века и связывают исследователи начало истории метода проектов, основоположником которого считают Джона Дьюи и его последователей В. Кильпатрика и Х. Паркхерста. В их идеях можно увидеть попытку преодоления технократизма и сведения задач образования к задачам воспроизводства трудовых ресурсов (кадров). При этом жизнь видится ими как место, где личности могут реализовываться «проемысленные» проекты.

На современном этапе происходит «второе рождение» метода проектов. Нам кажется важным отметить те проблемы, которые необходимо преодолевать, осуществляя образование в рамках этой технологии: метод проектов в некотором смысле противоречит фундаментальному знанию, при его реализации речь должна идти о целой системе проектов, позволяющих не только получать практические навыки, но и осваивать фундаментальные знания; преувеличивая значение метода проектов как инструмента связи образования с жизнью можно легко утратить связь образования с культурой, решая эту проблему нужно помнить не только о развитии тех или иных прагматических способностей, но и о поддержании осмысленности происходящего, устремленности к неизвестному, новому, креативности как таковой; организуя проектную деятельность, нужно учитывать современное понимание технологии, обращая внимание учащихся и педагога не только на инструменты деятельности, но и на самоопределение к ней, понимание того, на каких основаниях мы реализуем проект; осуществляя проекты, мы не можем игнорировать критику проектной культуры, развернутую в конце XX века, понимая, что в организации деятельности не меньшее значение, чем сроки, результаты цели и средства, имеют личностные смыслы ее участников, среда, в которой осуществляется проект, система институтов, создаваемых в ходе его реализации, и то, что применение тех или иных технологий влияет на сами эти технологии, формируя новые подходы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедерханова В. П., Бондарев П. Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности. – Краснодар, 2000.
2. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии. – М., 1996.
3. Заир-Бек Е. С., Казакова Е. И. Педагогические ориентиры успеха. – СПб., 1995.
4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994 г.
5. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1972.
6. Рачков В. П. Техника и ее роль в судьбах человечества – Свердловск, 1991.
7. Новая технократическая волна на Западе – М., 1986.

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЭЛЕКТРОННОГО КНИГОИЗДАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)

Процессы компьютеризации, ставшие важнейшей частью нашей новой нарождающейся культуры, оказали существенное влияние на книгоиздание. В информационном обществе вновь появляющиеся СМИ и средства массовой коммуникации (СМК) конкурируют друг с другом и с печатью за влияние на конечного потребителя, человека. Они позволяют овладевать процессами производства и использования информации, максимально удовлетворять его информационные потребности. Тем самым, реализуется не только свободный доступ человека к информации, но и его право участвовать в выработке социально значимых решений. Существенно изменяется привычное отношение к книге, меняется способ получения знаний; мы становимся свидетелями рождения не книжной цивилизации. Молодежь более чутка ко всякого рода новшествам. Она имеет более высокий уровень технической грамотности, компьютеризированности по сравнению с другими группами читателей. Специалисты считают, что формируется новое поколение – телекомпьютерное, в отличие от взрослого – литературодоминантного.

В условиях развития научно-технического прогресса вновь создаваемые информационно-коммуникационные средства вступают во взаимодействие с уже сложившимися формами коммуникации. С одной стороны, они включаются в конкуренцию, например, в борьбе за использование человеком свободного времени (книга, телевидение, радио, кино и т. д.), с другой – активно дополняют и обогащают друг друга. Ярким примером здесь может служить все более глубокое проникновение компьютерных технологий в редакционно-издательский процесс, а также в процессы книгораспространения.

Постоянно возрастающие возможности обработки информации позволяют быстро и легко делать книги (а также периодические издания, видео- и аудиокассеты, компьютерные программы, базы данных CD-ROMы и т. д.), которые в течение многих десятилетий будут в числе самых покупаемых товаров. Книги в этом ряду занимают особое место. Это наименее капиталоемкое производство.

Однако вопрос о том, что книга вытесняется из информационного пространства, заменяется новыми СМИ и СМК решается далеко не однозначно. Достаточно сказать, что значительный рост книжного производства во второй половине XX века приходится как раз на те страны, где в наибольшей степени получили развитие новые информационные технологии и телекоммуникационные средства: Великобританию, Германию, США, Японию. Причем, чем выше уровень информационных технологий, тем значительнее рост производства печатной продукции. Если 10 лет назад в США потреблялось 290 кг бумаги на душу населения, то сейчас эта цифра возросла в полтора раза. В 1999 г. в развитых странах объем производства печатной продукции достигал 1,4-1,5% от валового внутреннего продукта, у нас только 0,8%. Как видим, наши показатели намного скромнее, и это значит, что потребности рынка печатной продукции не удовлетворены.

Традиционная и электронная книга имеют каждая свои неоспоримые достоинства. Для издателей же электронная книга привлекательна тем, что ее производство, как правило, требует гораздо меньше времени, да и цены на продукцию электронного книгоиздания значительно снизились из-за жесткой конкуренции в издательском деле и книжной торговле, а также в результате снижения цен на компьютеры и программ-

ное обеспечение. Электронные издания занимают все более заметное место в составе издательской продукции. По прогнозам к 2010 г. мировое производство печатной продукции в стоимостном отношении снизится с 60-70% до 35-50% от общего производства продукции медиаиндустрии, а производство электронных изданий в стоимостном выражении достигнет 25-30%.

Значительные объемы продаж электронных книг, связанных с досугом и развлечениями, составляют основную долю мирового рынка. Лидируют по продажам продукции электронного книгоиздательства США, где к середине 1997 г. опубликовано электронным способом более 1700 изданий. В России детские электронные издания уже существенно потеснили книги, т. к. последние не обладают многими возможностями электронных компьютерных технологий. Постепенно, но неуклонно продолжается наступление электронных изданий в учебной сфере, начиная со школьного обучения и до высшего образования, в то время как художественная литература преимущественно распространяется в привычной нам форме типографских изданий.

Производство, как электронных изданий, так и печатной продукции все более интегрируется в единое пространство медиа-индустрии. Одновременно, в пределах той же медиа-индустрии происходит процесс интеграции печатных и электронных изданий.

Отечественные издательства в большинстве своем успешно адаптировались к современным медиа-технологиям. Самые передовые из них те, которые занимаются выпуском литературы по компьютерным и сетевым технологиям. Практически все они используют глобальную сеть для маркетинга и распространения литературы. Наряду с печатными выпускают издания на компакт-дисках, причем нередко интегрированные издания, в печатную книгу вкладывается сопутствующий компакт-диск, содержащий программный и иллюстрационный материал, дополняющий и развивающий те положения, которые содержатся в печатном варианте.

В дальнейшем широкое распространение мультимедиа-технологий и неуклонное развитие электронной коммерции наложит жесткие ограничения на конкурентоспособность и даже выживаемость предприятий отрасли печати, ориентированных на широкий спрос. Преимущества в реализации даже самой высококачественной продукции получают те, кто быстрее и эффективнее освоил электронные способы коммерции и обслуживания. Фирмы, не имеющие собственной аппаратной и программной базы мультимедиа-технологий, будут испытывать трудности с получением заказов, и их продукция будет подвергаться опасности устареть раньше, чем дойдет до потребителя. Причем это невозможно компенсировать в рамках собственно процесса подготовки и выпуска продукции. Таким образом, несомненные преимущества по части распространения перед любыми печатными изданиями имеют сетевые электронные издания.

По прогнозам специалистов следует ожидать ускоренных темпов развития производства электронных изданий, в особенности мультимедийных и тех, для которых используются сетевые технологии распространения. Хотя, заметное снижение вклада печатных средств не означает абсолютного снижения производства печатной продукции.

В Удмуртской Республике (УР) существует опыт создания сетевых электронных изданий и мультимедийных электронных изданий на компакт-дисках. Пока выпуск электронных изданий на специальных носителях не получил здесь значительного развития, в отличие, например, от выпуска сетевых электронных изданий. Однако есть понимание того, что эти технологии актуальны для конкретных сфер жизни населения. Приведем краткую историческую справку, а также несколько современных примеров, показывающих, в каких направлениях развивается электронное книгоиздание в Удмуртии.

В 1997-1998 гг. здесь появляется необходимая инфраструктура для развития но-

вых информационных технологий. В это время впервые в республике при поддержке фонда Дж.Сороса в Удмуртском госуниверситете открылся центр Интернет, студенчество и преподавательский состав вуза получили доступ в мировое информационное пространство. Всемирная сеть постепенно стала наполняться ресурсами регионального характера. Появились в Сети и представительства различных государственных и негосударственных структур.

В 1998 г. выпущен первый презентационный компакт диск республики, разработанный на базе «Мультимедиа центра» Удмуртского госуниверситета. Он содержал основные сведения о природно-географических условиях, экономике, культурной жизни Удмуртии и был задуман как международная визитная карточка региона, т. к. содержал информацию на английском языке. Интересно, что на диске были представлены далеко не все предприятия республики, а только те, очевидно, которые могли представлять интерес на международном уровне. Информация по книгоизданию, например, полностью отсутствовала.

С того времени в республике произошли существенные изменения и в экономике и в культурной жизни, усовершенствовалась и компьютерная техника. Назрела необходимость в новом издании об Удмуртии. Возможно, что и цели этого издания необходимо изменить, например, создать расширенное энциклопедическое электронное издание, где будет размещена наиболее полная информация о текущей ситуации в регионе.

В последние годы получили развитие и электронные сетевые ресурсы для дистанционного образования. В 2002 г. по грантовой программе «Электронная сетевая библиотека» преподавателями вузов республики были разработаны электронные учебники по таким дисциплинам, как Конфликтология, Латинский язык, Математика в истории мировой культуры, История культуры России и др. Всего около 30.

В 2002 году Министерство образования РФ объявило конкурс о создании региональных ресурсных центров развития единой образовательной информационной среды. Конкурс о создании такого центра в Удмуртской Республике выиграл Удмуртский государственный университет совместно с Министерством народного образования УР, Институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования УР, Государственным Комитетом по науке, высшему и среднему профессиональному образованию и Ижевским государственным техническим университетом. На основании выигранного конкурса Правительство Удмуртской Республики уполномочило Удмуртский государственный университет исполнять функции распределенного регионального ресурсного центра (РРЦ) методического, кадрового и материально-технического обеспечения развития единой образовательной информационной среды.

Портал <http://www.distedu.ru/> создан для выполнения основной задачи РРЦ: формирования и аккумуляции информационных образовательных ресурсов и обеспечения доступа к ним всех образовательных учреждений Удмуртии с использованием Научно-образовательной сети УР, а также других интернет-каналов.

Одним из заметных явлений в культурной жизни Удмуртской Республики в 2004 г. стала реализация проекта «Литературная столица», разработанного Национальной библиотекой УР в рамках Программы Приволжского федерального округа «Культурная столица Поволжья». Этот проект был нацелен на формирование у населения интереса к книге и чтению (<http://www.izhcult.ru/>).

Как отмечают библиотекари, столицу Удмуртии «трудно назвать Литературной столицей». Называется несколько причин. У нас нет писателей российского масштаба. Особое внимание уделяется развитию литературы титульной нации, хотя и удмуртским писателям непросто издавать свои произведения (об этом свидетельствовали итоги круглого стола по вопросам книгоиздания, проведенного Национальной библиотекой УР в апреле 2003 года). СМИ в рыночных условиях не нацелены на про-

движение книги и чтения и не доносят до населения информацию даже об имеющихся в фондах Национальной библиотеки новых изданиях художественной литературы достойных внимания. Библиотекари справедливо утверждают, что современному читателю трудно сориентироваться в разнообразии книг, при том, что в книжных магазинах очень широко представлена литература невысокого интеллектуального уровня, а необходимые современные издания отсутствуют в фондах библиотек.

В рамках проекта в 2004 г. в Ижевске было проведено несколько циклов крупных мероприятий, направленных на создание в городе атмосферы культурной столицы, повышение интереса к книге и чтению, способствующих грамотному ориентированию в литературном потоке населения города, формированию устойчивого интереса к художественной литературе в разных слоях общества, особенно среди молодежи. Для обеспечения широкой информационной поддержки мероприятий программы «Литературная столица» были спланированы три крупные рекламные кампании. Вся информация нашла отражение и на сайте Национальной библиотеки УР (<http://unatib.org.ru>).

Таким образом, новые информационные технологии медленно, но верно получают развитие и в Удмуртской Республике. Вообще интересно было бы проследить, насколько активно используются электронные издания, в частности в образовании, как широко используются ресурсы по культуре различными категориями населения республики. Пока можно сказать только, что поскольку спрос на образовательные услуги не уменьшается, а конкурирующие телекоммуникационные компании с каждым годом привлекают все большее число клиентов, и магазинов, занимающихся реализацией компьютерной техники, не становится меньше, то рынок потребления электронных ресурсов в регионе будет постоянно расширяться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутенко И. А. Тенденции массового чтения // Читающая Россия: мифы и реальность/ Рос. науч. — практ. конф., Москва, декабрь, 1996. — М., 1997.
2. Лесин М. Полиграфическая промышленность: состояние и направления развития // Полиграфия. — 1999. — № 6.
3. Рыженко А. Влияние электронного книгоиздания на производство книг в традиционном исполнении // Полиграфия. — 1998. — № 4.
4. Вуль В. А. Электронные издания. — М.— СПб., 2001.

ВОРОНОВА С. Н.

ШКОЛЬНЫЙ КУРС «ИСТОРИЯ УРАЛА»: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ И УЧЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОГО ОБУЧЕНИЯ)

Введение национально-регионального компонента Государственного образовательного стандарта дало новый импульс деятельности учителей-историков. Курс «История Урала» приобрел «законный» статус в учебном плане школы. Системный подход «Всемирная история» — «История России» — «История региона» в преподавании обеспечен. Обновление содержания образования состоялось. В выполнении требований ГОСа НРК к качеству образования трудностей не будет. Однако в быстро изменяющемся современном обществе изменяется и феномен знания и его соотношение с общественной практикой. Решение главной задачи, определенной НРК как социальная адаптация и социализация личности ученика к социокультурным условиям среды, направлено на становление человека как субъекта жизнедеятельности и культуротворчества. Приобщение ученика к истории и культуре происходит только при создании условий, нацеленных на превращение социальных знаний в индивидуальные, соответствующие его собственными целями, интересами, склонностями. В огромном потоке информации отпадает необходимость перегружать память учащихся

дополнительными знаниями, «истинами про запас». Опыт реализации культурно-исторической содержательной линии НРК в рамках курса «История Урала» привел нас к пониманию, что не только образование, но патриотическое воспитание, как и нравственное, невозможно осуществить в форме лекций и инструкций, прохождения учебного материала на основе заучивания и воспроизведения. Программное содержание учебного курса, новое поколение учебных пособий с доступными и интересными текстами, оформлением, методическим аппаратом, нацелены на обеспечение условий для формирования углубленных системных знаний по истории и культуре родного края. Но, к сожалению, «отстраненных» от потребностей учащихся 15–16 лет. Решение данного противоречия, на наш взгляд, в деятельностно-творческом учении.

Принимая идеи компетентностного подхода в образовании мы в основу своей деятельности взяли концепцию В. В. Краевского и И. Я. Лернера компонентов культурного опыта, в числе которых знания о различных областях действительности; опыт выполнения известных способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к объектам и средствам деятельности человека. Освоение опыта способствует последующей социализации ученика. Содержание образования не сводится к набору сведений. А включает целостный блок культуросообразного обучения, то есть взаимодействия преподавания и обучения.

Считая главным для себя раскрытие творческого потенциала учащегося, формирование личности не только обогащенной знаниями, но и способной строить свое знание, личности способной к самоопределению, динамичному многообразному действию, мы выбирали такие средства и методы преподавания и организации обучения, чтобы ученик мог проявить избирательность к учебному материалу, его виду и форме. В течение ряда лет мы использовали прием поисковых заданий, связанных с изучением географии и истории своей семьи, составлением семейного архива, библиографической копилки, банка данных о городах и выдающихся уральцах. Такой вид деятельности как индивидуальное поисковое задание используется на протяжении учебного года, тематически ориентирован на содержание учебного материала, дает зримый результат. В поиск вовлекаются родители, осваиваются приемы работы с различными каналами и источниками информации.

Переходом от выполнения отдельных заданий в освоении специфической методики обучения региональной истории стала работа по подготовке собственной выставки (временной экспозиции), нашего варианта использования метода проектной деятельности в обучении. Данный прием был оправдан недостатками учебного пособия «История Урала» под редакцией Б. В. Личмана, которым обеспечена школа, в частности, конспективным, на наш взгляд, изложением разделов, посвященных развитию культуры, скромным иллюстративным оформлением. Причина и в том, что курсов МХК, «Художественная культура Урала», в учебном плане нашей школы нет.

В рамках общей темы перед учащимися были поставлены общие задачи «раздвинуть» рамки школьного учебника: выбрать предмет собственного исследования; составить и реализовать собственный рабочий план исследования; дополнить содержание учебного текста; выстроить собственный ряд возможных экспозиционных объектов; представить результаты деятельности; попробовать себя в экспертизе и самооценке достигнутых результатов. Важно, что в основе данного приема лежит свобода выбора, желание ребят в определении темы и проблемы собственного исследования, формировании творческих групп, поэтапное осуществление самостоятельно выбранного плана, практический результат. Преобретенный опыт демонстрируется на уроке-презентации, на котором авторы отдельных разделов выступают и в роли экскурсоводов, и в роли заинтересованных экскурсантов. Собранные материалы становятся не только пополнением архива кабинета, но и важным дополнением к обучению следующих поколений.

В нашей многопрофильной школе при изучении курса «История Урала» есть возможность вариативного подхода в выборе тем учебных проектов, в соответствии с направленностью обучения, с учетом мотивации учащихся на будущую профессиональную деятельность.

Так в политехнических классах разрабатывалась тема «Металл Большого Урала». В данном случае использование исторической канвы дает возможность на примере развития одной отрасли – металлургии – проследить процесс формирования Уральского «Горного царства», изменения техники, технологии, организации производства, развитие культуры производственной деятельности, использовать возможности интеграции внутрипредметной и межпредметной при актуализации знания географии, всемирной истории, экономики, химии, физики, основ технологии. Выбранные информационные блоки: древняя история Урала 200 тыс. лет назад – III век н.э.; Урал в эпоху средневековья IV – XVII вв.; Урал в эпоху перехода от традиционного к индустриальному обществу XVII– XIX вв.; XX век в истории Урала.

Большая часть работы связана с освоением и правильным оформлением научно-справочного аппарата готовых работ. Работа с историческими материалами требует и специального внимания к картографическим дают возможность изучения истории развития металлургического производства с древнейших времен до его современного состояния. Тематика разделов по выбору ребят разнообразна – от природного потенциала Урала, начала металлургического производства (медь-бронза-железо), от истории заводов – к будущему уральской металлургии (куда пойти учиться?).

В классах гуманитарного профиля в рамках общей темы «Творцы Урала» на практике осваивались понятия: культура, региональная культура, творчество. И в данном случае разделы «экспозиции» стали отражением запросов учащихся: Уральский топос: своеобразие народного деревянного зодчества; город горнозаводского Урала; металл и камень в уральских художественных промыслах; книжные традиции Урала; национальные традиции уральских народов. Для некоторых учащихся работа над проектом продолжилась в собственном исследовании темы и при итоговой аттестации были представлены рефераты.

Следует отметить универсальность выбранной нами структуры работы, так как наполнение «экспозиции» может меняться каждый год по выбору новых ребят, в соответствии с новыми интересами. Значимыми остаются предполагаемые результаты – практические, теоретические, познавательные. Общими остаются и организационные подходы к данному виду деятельности. Самостоятельный поиск ребят и процесс освоения учебного материала идут одновременно. По классификации И. Унт в самостоятельной работе учащихся поэтапно используются учебные задания, требующие творческой (продуктивной) деятельности, т. е. задания которые направляют учащихся на самостоятельный поиск и собирание материала по выбранной теме, написание сочинений, рецензий, резюме, мини-рефератов. Главным условием является самостоятельная умения учащихся, навыкам использования таблиц, диаграмм, к поиску эффективных дизайнерских решений. Коммуникативные навыки совершенствуются на всех этапах деятельности в паре, в команде. Укрепляется уверенность в успехе на основе содействия, сотрудничества, взаимопонимания и взаимоподдержки.

Выбранная нами методика деятельностно-творческого учения продуктивна и для учителя. Оптимизируя процесс обучения истории много учишься сам, определяя оптимальный режим выполнения проектов с учетом возраста, времени, структуры и вариантов представления результатов. Огромное поле для выбора методики мониторинга успешности учеников и собственных педагогических усилий.

По замыслу разработчиков инновационной модели предпрофильного и профильного образования специфика гуманитарного, филологического и художественно-эстетического профиля предоставляет большие возможности для реализации национально-регионального компонента содержания образования. Предполагается, что

региональная тематика органично встроится в структуру всех компонентов учебного плана. Поэтому следующим шагом по совершенствованию нашей методики обучения региональной истории, направленной на самоорганизацию и обобщение деятельностного и личностного опыта учащихся можно считать подготовку к включению в программу предпрофильного обучения авторского элективного курса «Традиции уральского гостеприимства». В содержание мы взяли четыре тематических блока: основы этикета; народные праздники и их традиции; уральская кулинария; основы экскурсоведения.

Изучение данного курса при использовании метода проектной деятельности завершится изданием четырех сувенирных буклетов.

ЛИТЕРАТУРА

1. История Урала с древнейших времен до наших дней: Учебник для 10-11 классов общеобразовательных учреждений / Кол.авторов. Под общ. ред. И. С. Огоновской, Н. Н. Попова. – Екатеринбург, 2003.
2. Мурзина И. Я. Художественная культура Урала: Учебное пособие для учащихся 10-11 классов общеобразовательных учреждений, гимназий, лицеев. – Екатеринбург, 2003.
3. Сериков В. В. Образование и личность. – М., 1999.
4. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1983.
5. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.

САБИРОВА А. Р.

ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНО-НАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

Концепция регионализации содержания образования требует поворота всей системы образования к конкретным и реальным носителям образовательных потребностей, целей и ценностей образования. Специфика процесса регионализации образования в уральском регионе определяется его историческим, культурным, национальным, географо-демографическим, этническим и природно-экономическим своеобразием, региональной спецификой образовательных запросов населения, образовательным, научным и управленческим потенциалом региона и многими другими факторами.

Национально-региональный компонент ГОСа общего образования способствует обеспечению права личности на полноценное и качественное образование, адекватное современным общественным потребностям. Он способствует обеспечению потребности в образовании как важнейшем социальном институте, отвечающем современным потребностям общества, региона и традициям отечественной культуры. Он является одним из вариантов соединения мирового, федерального и регионального опыта в развитии содержания образования.

Национально-региональный компонент ГОСа общего образования является основой объективной оценки уровня образованности обучающихся и выпускников в соответствии с требованиями национально-регионального компонента стандарта, независимо от форм получения образования и видов образовательных учреждений.

Свердловская область в пределах своей компетенции устанавливает областной (национально-региональный) компонент ГОСа в сфере образования [1, 2, 4, 5, 7]. Областной (национально-региональный) компонент ГОСа определяет в дополнение к федеральному компоненту обязательный минимум содержания образовательных программ, требования к уровню подготовки обучающихся и воспитанников и выражает особенности, уровень и тенденции развития Свердловской области и образовательные потребности жителей области.

На основе ГОСа (национально-региональный компонент) общего образования проводится разработка учебных планов и программ в отдельных образовательных отраслях [4]. В содержание образовательной области «Искусство» включен национально-региональный компонент «Художественная культура Урала». В соответствии с основными содержательными линиями и приоритетами стандарта целью освоения этого блока является достижение общекультурной компетентности учащихся в процессе приобщения их к богатствам художественных ценностей Урала.

Основными задачами образования являются: дать основы разносторонних знаний о содержании и развитии художественной культуры региона, пробудить познавательный интерес к художественной жизни края, воспитывать бережное отношение к художественному наследию Урала, уважение к предкам, сопричастность к судьбе своего края, способность формированию потребностей и умений, необходимых для дальнейшего самостоятельного изучения художественной культуры Урала [3, с.6].

В состав блока «Художественная культура Урала» входит и музыкальный компонент. Для предмета «Музыка» в дополнение к федеральному компоненту необходимо не менее 25% учебного времени выделить на содержание национально-регионального компонента. Учителям музыки рекомендован ряд содержательных направлений, отражающих музыкальные традиции Урала. Это музыка народных праздников на Урале, фольклорные традиции в творчестве композиторов, камерная вокальная и инструментальная музыка уральских композиторов, традиции любительского музицирования, деятельность уральских музыкантов-просветителей С. В. Гилева и А. Д. Городцова, развитие оперного искусства, П. И. Чайковский и Урал, деятели музыкального искусства XX в., связанные творчеством с Уралом. Предполагаются всевозможные формы музыкально-просветительской работы: встречи с мастерами народного и профессионального музыкального искусства, посещения концертных площадок, театров, филармонии, концертов и т. п.

Говоря о регионально-национальных особенностях населения и, в том числе, об уральском фольклоре, необходимо учитывать, что в нашем крае проживают представители более 120 национальностей. Наиболее широко представлены русские, татары, украинцы, башкиры, а также немцы, евреи, марийцы, удмурты, белорусы, чуваша, мордва. В последнее десятилетие в национальном составе региона отмечены значительные изменения. Русское население сократилось на 2000 человек, а татарское – напротив, увеличилось почти на 3000 человек и вышло на второе место по численности. Украинское население сократилось на 3000 человек. Численность башкир не изменилась, а численность немцев и евреев несколько уменьшилась.

По последним данным в Свердловской области проживает лишь небольшое число семей, созданных на основе межнациональных браков (около 14%). Преобладают мононациональные семьи (85,8 %), из которых большинство – русские (94,6 %). Отмечен небольшой процент мононациональных татарских (2,7 %) и марийских (0,5 %) семей.

Изучение концепции национально-регионального компонента Государственного образовательного стандарта Свердловской области показало, что она находится в русле передовых идей современной науки и практики. Разработаны основные теоретические подходы, выявлены необходимые структурные и содержательные аспекты регионализации. Достаточно подробно освещен аспект, связанный с преподаванием предметов эстетического цикла. Имеется вариант информационного поля образования, связанного с музыкальным образованием.

В то же время методическое обеспечение национально-регионального компонента по предмету «Музыка» для 1 – 5 классов в данном документе не обозначено. На сегодняшний день перед учителями музыки общеобразовательных учебных учреждений встала задача разработки таких материалов и проверки их в собственной опытной работе.

Наблюдения за работой передовых учителей музыки и наш собственный педагогический опыт позволили выявить целый ряд возможных вариантов внесения уральского компонента в учебный процесс по музыке. Из них наиболее плодотворным, на наш взгляд, может явиться включение материала, связанного с уральской музыкой и декоративно-прикладным искусством, в содержание традиционных учебных тем одной из федеральных программ по музыке [11, с.12]. При этом необходимо было сохранить основные положения концепции художественного образования [8].

Избранный подход потребовал от нас подготовительной работы по сбору материала, оценке его с позиций указанной проблемы, реструктуризации учебных тем, разработке конкретных занятий и т. п.

Опыт нашей педагогической деятельности в школе позволил нам осуществить перепланирование учебного процесса по музыке на основе учебно-тематического плана федеральной программы «Музыка», разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского [9, с.10]. Каждая учебная тема этой программы для 1 – 5 классов была дополнена художественным и музыкальным материалом уральской культуры. Заключительный урок (закрепление) по теме четверти планировался как урок, обобщающий весь материал пройденной темы.

Ниже приводим примерное планирование и репертуар для обобщающих уроков музыки в первом классе общеобразовательной школы.

Тема первой четверти. «Три «кита» в музыке – песня, танец, марш».

Национально-региональный компонент: «Характерные жанровые особенности песни, танца и марша в уральской музыке». **Задача урока:** выявить аналогичные жанровые особенности в уральской музыке (общие черты, различия, разновидности). **Репертуар:** Р. Чебыкина «Котенька-коток», С. Белов «Песенка Незнайки», И. Фролова «Трудное задание», Е. Самарина «Розовый вальс», Е. Самарина «Вальс роз», И. Смирнова «Полька», А. Бызов «Танец», М. Сорокин «Олина полька», А. Бызов «Марш».

Тема второй четверти. «О чем говорит музыка?»

Национально-региональный компонент: «Выразительные и изобразительные особенности музыки уральских композиторов для детей». **Задача урока:** через простейшие жанры выявить выразительные, изобразительные особенности уральской музыки. **Репертуар:** И. Арсеев «Бабыкина песенка», А. Бызов «Разбойники», И. Смирнова «Бабушка-Яга», В. Горячих «Мама побранила», «Мама похвалила», И. Фролова «Осень любит тишину».

Тема третьей четверти. «Куда ведут нас три кита?»

Национально-региональный компонент: «Характерные взаимосвязи простых и сложных жанров в музыке уральского края». **Задача урока:** выявить аналогичные первоначальные связи простых и сложных музыкальных жанров. **Репертуар:** Е. Самарина «Вальс роз» (фрагмент из балета «Снежная королева»), Е. Самарина «Снежная королева» (композиция по страницам балета), В. Трамбичкий. Фрагмент песни из оперы «Кружевница Настя».

Тема четвертой четверти. «Что такое музыкальная речь?» (Обобщающий урок-концерт).

Национально-региональный компонент: «Музыкальная речь в уральской музыке». **Задача урока:** проследить средства музыкальной выразительности на материале уральской музыки и показать умения исполнять ее. **Репертуар:** А. Фридлендер «Петушок, наседка и цыплята», «По улицам слона водили»; И. Смирнова «Поющая валторна». Исполнение произведений, подготовленных за год, по выбору учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрюхина Л. М., Аркавенко Г. И., Архарова А. В. Базисный учебный план среднего образования Свердловской области /ИРРО. – Екатеринбург, 2000.

2. Андриюхина Л. М., Нестеров В. В., Шевченко П. В. Научные основания развития образования Свердловской области. – Екатеринбург, 2001.
3. Беляев С. Е. Урал музыкальный. Очерки истории музыкальной культуры Урала XVIII – начала XX века. – Екатеринбург, 1995.
4. Государственный образовательный стандарт (национально-региональный компонент) образования в период детства, основного общего и среднего общего образования Свердловской области: вторая редакция /А. П. Андриюхина, В. Г. Амирова, П. В. Шевченко. – Екатеринбург, 1999.
5. Давыдова Н. Н., Долганова В. А. Общеобразовательная школа: Проблема ГОСов. – Екатеринбург, 1999.
6. Кабалевский Д. Б. Про трех «китов» и про многое другое. – М., 1972.
7. Концепция национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта Свердловской области /ИРРО. – Екатеринбург, 1995.
8. Концепция художественного образования как фундамента системы эстетического развития учащихся в школе //Искусство в школе. – 1991. – № 1.
9. Музыкальное образование в школе /Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская и др.; под ред. Л. В. Школяр. – М., 2001.
10. Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. – М., 2001.
11. Сокольская Ж. А. Композиторы Екатеринбурга. – Екатеринбург, 1998.
12. Фольклор Урала. Фольклор и историческая действительность. – Свердловск, 1980.

ФИШЕЛЕВА А. И.

ПРИБЛИЖЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ УРГПУ

Введение национально-регионального компонента в Государственный образовательный стандарт Свердловской области поставило перед педагогическими вузами Уральского региона задачу качественной подготовки будущих педагогов по данному направлению для работы, как с дошкольниками, так и учениками общеобразовательных школ, лицеев, гимназий. Вместе с тем освоение национально-региональной культуры получило официальный статус и заняло достойное место в учебном расписании занятий как ДОУ, так и школ. А изучение национально-региональной культуры открыло большие возможности по изучению материалов по художественной культуре Урала не только в рамках таких дисциплин как «Основы искусствоведения», «Мировая художественная культура», «История искусств» при подготовке будущих педагогов, но и получило право быть самостоятельными дисциплинами, представленными такими предметами как «Художественная культура Урала», «Декоративно-прикладное искусство Урала», «Архитектура Урала». Важное место среди перечисленных дисциплин занимает музыкальная культура Урала. Музыкальная культура Урала, обладая богатым и уникальным музыкальным материалом, открывает огромные возможности перед педагогами по использованию самых разнообразных форм, методов и приемов, направленных на ее изучение. Так будущи не только экономическим, но и культурным центром региона, имеющим множество театров, филармонию, концертные залы, музыкальные учебные заведения, Екатеринбург позволяет активно задействовать в учебном процессе не только аудиторные, но и внеаудиторные формы работы с подрастающим поколением.

Если остановиться на освоении музыкальной культуры в рамках педагогических ВУЗов, то это могут быть лекции, где студенты осваивают историю, разнообразные музыкальные направления, представленные творчеством уральских композиторов, знакомятся с отдельными исполнителями и творческими коллективами на теоретическом уровне. На практических занятиях готовят сообщения, предварительно подбирая не только теоретический материал, но и музыкальный. Хорошая традиция сложи-

лась в Департаменте педагогики и психологии детства (ДПиПД) Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ), когда студенты не только представляют материал своим сокурсниками, например, «Композиторы Урала детям», но выходят с просветительскими беседами к студентам первых-вторых курсов. Параллельно с освоением музыкальной культуры Урала развиваются профессиональные качества будущих педагогов. Вместе с тем становится возможным использование наработанных материалов в работе, как с дошкольниками, так и младшими школьниками. Так знакомя на практике дошкольников и младших школьников с отдельными сказками и цикла «Малахитовая шкатулка» П. П. Бажова студенты включали в свои занятия не только номера из балета С. Прокофьева «Каменный цветок», но и произведения К. Кацман, О. Ниренбурга.

Как показывает анализ анкет, как школьников, так и студенческой аудитории, знание музыки уральских композиторов в лучшем случае связано с песней «Уральская рябина» и названием ряда рок-групп. Нередко после проведенных бесед можно услышать реплики: «Мы даже и не представляли, что в Екатеринбурге есть так много композиторов» или «Даже не верится, что эта музыка написана не в Москве».

Одной из интересных форм приобщения к музыкальной культуре Урала является организация музыкальной гостиной, где в качестве гостей может быть приглашены композитор, поэт, исполнитель или несколько композиторов, исполнителей или творческих коллективов. Так, в ДПиПД УрГПУ были организованы встречи с уральским поэтом А. Керданом, где песни и романсы на музыку екатеринбургских композиторов и поэтов исполняла Я. Чабан, а аккомпанировала Е. Шубина. В рамках празднования Дня защитника Отечества на факультете проводилась встреча с бардом В. В. Лобановым. В своих мини-сочинениях, написанных под впечатлением концерта, многие студенты были единодушны в необходимости проведения подобных встреч, отмечали сильное эмоциональное воздействие от живого исполнения песен: «Я впервые слышала такие задушевные песни. Кто-то может не поверить, но от слов некоторых песен «мурашки гуляли по спине. Во время исполнения песен было время поразмышлять над многими вещами». «Никогда не думала, что песни о войне и военных, исполненные в живую могут вызвать в моей душе бурю разных эмоций и даже слезы». Вместе с тем студенты ДПиПД регулярно принимают участие в качестве зрителей в литературно-музыкальных вечерах, посвященных знакомству с художественной культурой Урала, проводимых на базе художественного абонемента библиотеки УрГПУ, и концертах в рамках воспитательной работы клуба «Камерата», где перед студентами выступали известный уральский композитор Е. Радыгин – автор знаменитой песни «Уральская рябина», хоровой коллектив «Доместик» под руководством дирижера В. Коганева, а концерты вела музыковед, преподаватель УрГПУ, заслуженный деятель искусств России Ж. А. Сокольская. Подобные встречи никого не оставляют равнодушными, надолго запоминаются, нередко являются отправной точкой для посещения филармонии. А для большей части аудитории встреча с композиторами и исполнителями такого уровня является первой. Концерты, где выступает один из лучших хоровых коллективов Уральского региона, позволяет услышать не только музыку современных уральских композиторов, но и послушать пение высокопрофессионального коллектива.

Музыку уральских композиторов можно услышать и в отчетных концертах хоровых коллективов музыкально-педагогического факультета УрГПУ, где исполнителями являются студенты факультета очной и заочной форм обучения. Это чрезвычайно важно в профессиональном становлении будущих работников ДОУ и учителей музыки для общеобразовательных школ, так как в ближайшее время перед ними может встать задача по приобщению подрастающего поколения к культуре родного края, в частности музыкальной. Отрадно то, что подобные концерты могут попасть все желающие. При этом у студентов УрГПУ есть прекрасная возможность познакомиться с

тем, как выглядело когда-то здание первой женской гимназии, так как сейчас здесь располагается музыкально-педагогический факультет. В 1866 году на пожертвования екатеринбуржцев для размещения женского училища на Вознесенском проспекте была приобретена усадьба с каменным двухэтажным домом, флигелем и службами. В 1874 году училище было преобразовано в гимназию, а здание перестраивалось и расширялось. Существующий основной двухэтажный учебный корпус был завершен по проекту архитектора В. И. Ревнера в начале 1880-х годов. В 1893 году по бывшей Колобовской (ныне улице Томачева) вплотную к гимназии под руководством Ю. О. Дютеля была возведена гимназическая церковь Св. Магдалины. Необычность здания женской гимназии состояла в том, что она занимала обширный участок и выходила на две улицы. Сооружение построено из кирпича и имеет два этажа, а по центру главный трехэтажный корпус. «Композиция главного фасада строго симметрична, по центральной оси находится главный вход, выделенный широким, выступающим вперед крыльцом. Ритмично чередуются высокие арочные окна и простенки, рельефно декорированные кирпичом. На фоне кирпичной пластики фасадов выделяются белые наличники окон. Богато декорирована венчающая часть карниза с резными орнаментами, башенками, рельефными пилястрами. Подобное здание типично для «кирпичной» архитектуры», как пишет в книге «Каменная летопись Екатеринбурга Л. А. Козинец. Несмотря на то, что входящие в состав женской гимназии здания построены в разное время в них хорошо просматриваются эклектичные формы. В чистом виде – на главном фасаде учебного корпуса, с элементами «русско-византийского» стиля – на фасаде церкви Св. Магдалины.

Большую работу по приобщению подрастающего поколения к музыкальной культуре Урала ведет филармония и консерватория г. Екатеринбурга, не только выезжая с концертами в учебные заведения, но и проводя декады, посвященные музыке Уральских композиторов. Благодаря работе педагогов кафедры эстетического воспитания, культурологии в качестве зрителей на таких концертах присутствуют и студенты УрГПУ. Подобные концерты не только позволяют познакомиться с «живой» музыкой, а не исполненной под фонограмму, послушать высокопрофессиональных исполнителей, расширяют музыкальный кругозор, слушательскую культуру, но и знакомят с архитектурой города г. Екатеринбурга. Так здание консерватории имени М. П. Мусоргского находится в одном из красивейших сооружений первой половины XIX в. когда-то принадлежавшем Главному горному правлению. Сооружение было построено по проекту ведущего зодчего г. Екатеринбурга первой половины XIX века Михаилом Павловичем Малаховым. Оно является выдающимся образцом конторских зданий характерным для уральских городов-заводов эпохи высокого классицизма. Наряду с тем, что это одно из значительных архитектурных памятников оно также представляет историческую ценность. В 1880 году здесь собирался первый съезд уральских горнозаводчиков, в 1899 году работала экспедиция Дмитрия Ивановича Менделеева, обследовавшая состояние горнозаводского Урала. После Октябрьской революции 1917 года, когда было ликвидировано Уральское горное правление, здание занял Уралсовнархоз, разрабатывавший первые планы восстановления и развития народного хозяйства советского г. Екатеринбурга и Урала. В начале гражданской войны, в 1918 году в здании проводилась запись добровольцев в Красную Армию. 8 января 1922 года в этом доме на совещании партийных и государственных руководителей выступал Ф. Э. Дзержинский, который находился в городе проездом в Сибирь.

С 1934 года в здании было передано Уральская государственная консерватория. Благодаря реконструкции 1966–1968 годов фасад, выходящий на проспект Ленина, не претерпел существенных изменений.

Посещая филармонию, которая на протяжении много лет ведет постоянную работу по пропаганде творчества уральских композиторов, студенты получают возможность познакомиться с произведениями крупной формы (кантатами, хоровыми кон-

цертами, сюитами, поэмами, симфониями) и камерными сочинениями, написанными Б. Гибалиным, М. Кесаревой, Е. Гудковым, С. Сиротиним, В. Кобекиным, Б. Гибалиным, Л. Гуревичем, В. Биберганом. Большое значение для профессионального становления будущих педагогов ДОУ и учителей начальных классов имеют концерты, где звучит музыка уральских композиторов, написанная для детей, отличающаяся яркими музыкальными образами. Больше впечатление оставили у студентов концерты, где детскую музыку уральских композиторов (М. Баска, В. Бибергана, К. Кацман, Е. Гиммельфарба, С. Сиротина) исполняли детские хоровые коллективы. Подобные концерты не только знакомят с музыкальной культурой Урала, но позволяют закрепить знания которые студенты получают в рамках освоения предмета «Методика музыкального воспитания дошкольников и младших школьников». Студенты наряду с музыкой получают возможность познакомиться с уральской архитектурой начала XX века. Возведение здания филармонии началось еще до революции 1917 года и до 1932 года здесь находился Деловой клуб, с 1932 года благодаря хорошей акустике театр камерной музыки, а начиная с 1936 года располагается филармония. Здание филармонии являет собой своеобразный эклектичный пример сочетания экстерьера и интерьера, которые изобилуют множеством декоративных скульптурных элементов в стиле классицизм и модерн и росписями в духе соцреализма.

Не остается без внимания в Департаменте педагогики и психологии детства УрГПУ оперный театр. Так как в будущем работа выпускников нередко связана с дошкольными учреждениями и начальной школой, то студенты знакомятся с детским репертуаром театров города. Отрадно, что в репертуаре оперного театра есть спектакль «Снежная королева», поставленный на музыку уральского композитора Е. Самариной. Студенты факультета не только сами знакомятся с данной постановкой, но и в рамках прохождения педагогических практик водят на спектакль детей совместно с учителем, тем самым не только расширяют свой музыкальный кругозор, но и получают навык по организации подобных мероприятий с учащимися начальных классов. Посещение оперного театра позволяет студентам познакомиться с одним из старейших театров на Урале, построенном в 1912 году по проекту архитектора В. Н. Семенова и узнать историю оперного театра, на сцене которого пели выдающиеся певцы XX века И. Козловский, И. Архипова, Ю Гуляев и др.

Вместе с тем на факультете существует традиция сотрудничества с Уральским отделением Союза композиторов России. В рамках данной работы студенты посещают научно-практические конференции, где они могут познакомиться с интересной тематикой докладов, обратиться к которой не всегда есть возможность в рамках аудиторных занятий, например: «Выдающаяся роль М. П. Фролова в развитии музыкальной культуры Урала», «Вокальная лирика Ирины Арсеевой», «Максим Басок и наше «счастливое детство», «Роль молодых композиторов в культурной жизни Урала», «Творчество композиторов Урала как элемент региональной культуры» и др. Подобные конференции также позволяют познакомиться и с музыкальными сочинениями, которые являются иллюстративным материалом к выступлениям.

Интересную работу по приобщению к музыкальной культуре Урала ведет Областной музей изобразительных искусств г. Екатеринбурга под руководством О. К. Пичугиной, где в зале каслинского литья регулярно проходят самые разнообразные концерты, в которых нередко звучит и музыка уральских композиторов. Приглашенные в качестве слушателей студенты УрГПУ знакомятся как с декоративно-прикладным искусством Урала, так и с музыкой уральских композиторов. Отрадно то, что музыка здесь не фон, а самодостаточный вид искусства, который еще сильнее и острее позволяет почувствовать красоту работ уральских мастеров, пластичность чугуна, «музыкальность» грубого материала.

Мы затронули лишь некоторые из форм по организации знакомства студентов ДПИД УрГПУ с музыкой уральских композиторов и исполнителей и этим их разнообра-

разие не ограничивается. Однако даже и их использование в работе со студенческой аудиторией позволяет открыть уникальный пласт музыкальной культуры Урала и познакомиться с самобытной архитектурой г. Екатеринбурга.

ШАБАРШИНА О. В.

О РОЛИ ВУЗОВСКОЙ БИБЛИОТЕКИ В ИЗУЧЕНИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Вузовская библиотека как социальный институт, который помогает человеку реализовывать свои всевозрастающие культурные и образовательные потребности, заслуживает особого внимания теоретиков и практиков. Актуальность заявленной темы обусловлена также новыми требованиями, которые предъявляет вузовской библиотеке регионализация образовательного процесса.

Федеральный Закон РФ «О библиотечном деле», принятый Госдумой в 1994 г., определил библиотеку, как «...информационное, культурное, образовательное учреждение», а «библиотечное дело» – как «отрасль информационной, культурно-просветительской и образовательной деятельности» [5, с.18]. Роль вузовских библиотек на современном этапе, по мнению Г. Ю. Кудряшовой, «дополняется тем, что они являются документно-информационной составляющей образовательного, научного и педагогического процесса вуза» [3, с.5].

Научная библиотека Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии – одна из крупнейших в Нижнем Тагиле. Становление библиотеки неразрывно связано с историей образования и развития вуза, основанного в 1939 г. как Нижнетагильский государственный учительский институт. Штат библиотеки в тот год состоял из двух сотрудников, а библиотечный фонд формировался из разрозненных коллекций библиотек различных учебных заведений. На современном этапе НБ НТГСПА – это информационный, научный и просветительский центр, оказывающий помощь в самостоятельной работе студентов, научной работе преподавателей и участвующий в учебном процессе.

Активизация деятельности библиотеки по краеведению послужила информационной поддержкой для проведения семинарских занятий по курсу «История и культура Урала». Сотрудниками справочно-библиографического отдела был подготовлен выборочный библиографический список «Образование на Урале в XVIII – начале XX вв.». Для выявления документов были использованы не только фонды и каталоги НБ НТГСПА, но и электронный каталог Корпоративной сети Уральских библиотек, представленный в Интернете, краеведческая база данных, подготовленная Свердловской областной универсальной научной библиотекой им. В. Г. Белинского, а также фонды краеведческой библиотеки Нижнетагильского музея-заповедника. На основе составленного списка была организована книжная выставка, которая пользовалась спросом у читателей.

Своеобразным отчетом, подведением итогов краеведческой деятельности библиотеки за период 2001–2003 гг. стал доклад директора НБ НТГСПА В. И. Коноваловой «Краеведческий компонент в работе справочно-библиографического отдела НБ НТГСПА» [2] на научно-практической конференции «Информационно-библиографическая деятельность библиотеки вуза» (май, 2003). В докладе был представлен опыт работы библиографов по накоплению и систематизации краеведческого материала: формированию тематических папок с газетными публикациями по истории, культуре, образованию, памятникам, архитектуре Нижнего Тагила; выпуску библиотечных газет к юбилейным и памятным датам. Приложением к докладу стал видеофильм, в котором были показаны книжные выставки, учебные занятия с участием библиографов, буклеты, подготовленные ими и многое другое.

Для студентов, изучающих историю Урала, по инициативе к. и. н., доцента О. В. Рыжковой библиографы НБ НТГСПА уже несколько лет подряд проводят лек-

цию-обзор «Информационные возможности НБ НТГСПА для изучения курса «История и культура Урала»». Такая форма проведения учебного занятия предполагает «живое» общение с книгой, что активизирует читательские интересы и помогает сформировать круг чтения по теме учебной дисциплины.

Уже пять лет продолжается сотрудничество библиотеки с творческим объединением «ОЛИМП» (Общество Любителей Искусства, Музыки, Путешествий), на базе которого осуществляется подготовка студентов по специальности «Организатор туристско-экскурсионной деятельности» [6]. Слушателям спецкурса предлагаются разработка текстов экскурсий по Нижнему Тагилу и Пригородному району, музейно-экскурсионных программ «Жемчужины Урала», «Музыкально-театральное прошлое и настоящее Урала» и др.

В 2001 г., после реконструкции и расширения помещений библиотеки в самостоятельную единицу хранения был выделен редкий фонд. На сегодняшний день это около 3 тыс. книг второй половины XIX – первой половины XX веков. Отличительной особенностью этой коллекции является то, что в ее составе есть и настоящие книжные памятники: издания, вышедшие по 1830 г. включительно, и книги, помогающие реконструировать историко-культурное пространство Нижнего Тагила XX в., так называемые книжные памятники местного значения. Традиционные методы пропаганды редкого фонда (выставки, просмотры, библиографические обзоры, публикации в изданиях вуза, в местной печати и профессиональных журналах) играют важную роль в изучении региональной культуры студентами академии.

В Днях науки, которые проходят в НТГСПА в марте – апреле, библиотека принимает активное участие. Традиционным стало участие сотрудников библиотеки в студенческих конференциях (на конференциях 2004 г. были прочитаны доклады «Краеведческое наследие: издания 30-х годов XX века (по фондам Научной библиотеки НТГСПА)», «Земские школы Верхотурского уезда в начале XX в.»).

Для НБ НТГСПА характерно умелое сочетание традиционных форм с поиском и внедрением инноваций. Тематические книжные выставки, обзоры литературы объединяются в большие комплексные мероприятия. Например, научно-практической конференции «Круг чтения тагильчан в прошлом и настоящем» предшествовала целая серия подготовительных мероприятий. Были проведены анкетирование с целью выяснения читательских интересов студентов НТГСПА, беседа у выставки «Круг чтения тагильчан в XIX в.» и разработана видео-презентация конференции. Библиотека академии является не только информационным, но и коммуникационным центром. В НБ НТГСПА сложилась хорошая традиция – встречи с интересными людьми в рамках клуба «Краеведческие посиделки», которые всегда становятся событием для студентов академии и сотрудников библиотеки. Так, «Семейный альбом Нижнего Тагила» представлял знаменитый тагильский краевед-фотограф И. Т. Коверда – лауреат Губернаторской премии в области литературы и искусства. К 150-летию краеведческой библиотеки была приурочена встреча с Э. Н. Овечкиной, сопровождавшийся представлением студентам раритетных книжных сокровища из «заводской библиотеки» с маргиналиями Н. А. Демидова.

НБ НТГСПА не только осуществляет информационную поддержку крупных мероприятий (научно-практических конференций, семинаров, круглых столов), которые проводятся в академии, но и сама выступает в роли организатора. Презентации новых книг, сборников, краеведческих учебных изданий, подготовленных преподавателями НТГСПА [1], краеведами [4] и писателями [7] Нижнего Тагила – прерогатива Научной библиотеки.

В заключении отметим, что вузовская библиотека, исполняя роль просветительского, образовательного, коммуникационного и информационного центра, сама является элементом региональной культуры и обладает огромными возможностями по ее изучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуськова Т. К. Д. Н. Мамин-Сибиряк и Тагильский край. – Нижний Тагил, 2003.
2. Коновалова В. И. Краеведческий компонент в работе справочно-библиографического отдела НБ НТТСПА // Библиотеки вузов Урала: проблемы и опыт работы: науч. – практ. сб. Вып. 4. – Екатеринбург, 2003.
3. Кудряшова Г. Ю. Миссия библиотеки вуза: исторический аспект и современное обособление // Библиотеки вузов Урала: проблемы и опыт работы: науч.–практ. сб. Вып. 5. – Екатеринбург, 2004.
4. Мезенин Н. А. Династия Демидовых: исторические очерки. – Нижний Тагил, 2002.
5. О библиотечном деле: Федеральный закон от 29 декабря 1994 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1995. – № 1.
6. Рыжкова О. В. Организация туристско-экскурсионной деятельности (программа спецкурса для слушателей ОДПП) // Тагильский вестник: Уральская провинция в культурном пространстве XX века: Историко-краеведческий альманах. Вып. 2. – Нижний Тагил, 2004.
7. Телков Б. Н. Тагильский криуль: очерки. – Екатеринбург, 2004.

ШИРОКОВА Н. А.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА «ИСТОРИЯ УРАЛА»

Введение предмета «История Урала» в комплекс общеобразовательных дисциплин в рамках регионального компонента представляется чрезвычайно важным, поскольку позволяет поддержать интерес учащихся к истории родного края, способствует более глубокому осмыслению места Урала в системе мировой и отечественной истории.

История Урала уходит корнями в глубокую древность. Около 300 тыс. лет назад первые обитатели оставили свой след на каменных страницах этого уникального горного края. Урал – пока единственное место в России, где найдены образцы древнейшего пещерного искусства, получившего мировую известность. На скалах уральских рек и озер в настоящее время открыто около 90 памятников рисунков под открытым небом. С давних пор по Уральским горам пролегала граница двух миров: широко открытого европейского и далекого, таинственного азиатского. Здесь, на склонах Каменного Пояса скрестились судьбы разных мировых цивилизаций, которые наложили неизгладимый отпечаток на историю и культуру нашего края.

Опыт преподавания истории Урала в средней школе позволяет мне осветить некоторые проблемы, связанные с этим курсом и обозначить пути их решения.

В ходе уроков я опиралась на программу курса Богатырева А. И., Зеленовского С. В. «История Урала» для 6-9-х классов [1]. Программа подкреплена наличием учебника под редакцией тех же авторов.

Для понимания особенностей регионального развития предпочтительно изучение истории Урала в углубленной форме, что программой предусмотрено. Но еще более целесообразным представляется начать изучение региональной истории не в 6-м, а в 5-м классе по следующим причинам. В 5 классе учащиеся изучают историю Древнего мира. Поскольку история Урала является частью Всемирной истории, целесообразно изучение древней истории Урала (каменный век, бронзовый век, железный век) ввести параллельным курсом к истории древнейших цивилизаций именно в 5 классе. Это облегчает процесс усвоения материала, делает его более качественным и глубоким, расширяет рамки знаний о древней истории человечества.

Каменный век (палеолит, мезолит, неолит) – это самый длительный период человеческой истории. В рамках школьной программы «История древнего мира» отводится крайне незначительное количество часов на его изучение. На уроках по истории

Урала предоставляется уникальная возможность углубления знаний о палеолитической эпохе, особенностях материальной и духовной культуры древних уральцев.

Изучение вопросов о развитии Урала в средние века (X–XVII вв.) также органично может быть вплетено в курс средневековой истории Западной Европы и истории Отечества до XVII в. в 6-м классе.

Как показал мой личный опыт, ученики 5-х классов с огромным интересом относятся к истории древнейшего прошлого нашего края. Экспериментом в ходе преподавания стало то, что ребята работали с учебниками только в помещении школьного класса (учебники выдавались им исключительно во время уроков), но обязательным было наличие тетрадей, где они делали необходимые записи и рисунки, опираясь на которые, дома могли повторить изученный материал.

Такая форма обучения способствовала более сконцентрированной и активной работе с книгой в условиях класса, снималась актуальная проблема перегруженности детей домашними заданиями, и что немаловажно, каждый ребенок во время урока всегда обеспечен учебником.

Ценным подкреплением к изучаемым темам по истории нашего края являлись образовательные экскурсии по музеям и выставочным экспозициям г.Екатеринбурга, городов и местностей области, краеведческие поездки. Благодаря тесному контакту с сотрудниками Областного краеведческого музея города ребята смогли подробно познакомиться с историей археологических изысканий в предместьях Екатеринбурга. Накопленные знания по предмету школьники проявили в различных творческих заданиях: сочинениях, докладах и сообщениях, художественных работах в виде рисунков, макетов объектов материальной культуры древних уральцев, пластике. Многие художественные работы учеников приняли участие в городском конкурсе «Духовная культура Урала» и были отмечены дипломами и призами победителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырев А. И., Зеленовский С. В. История Урала: программа для учащихся 6-9-х классов / Под ред. Корнилова Г. Е., Личмана Б. В. – Екатеринбург, 1999.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ

<i>ГОНЧАРОВ С. З.</i> КРЕАТИВНОСТЬ СЕРДЦА И КРИЗИС БЕССЕРДЕЧНОЙ КУЛЬТУРЫ (ПО РАБОТАМ И. А. ИЛЬИНА)	3
<i>ГУДОВА М. Ю., РАКИПОВА И. Д.</i> ГЛЯНЦЕВЫЕ ЖУРНАЛЫ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЧИТАТЕЛЬНИЦ-ПОДРОСТКОВ	8
<i>ДНЕПРОВА Т. П.</i> К ПРОБЛЕМЕ СУЩНОСТИ ПОНИМАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЭТНО-НАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ	11
<i>КОКОРЕВА Л. В.</i> КОГДА У НАС ПОЯВИТСЯ МОДА?	14
<i>МАТВЕЕВА Л.В.</i> СОХРАНЕНИЕ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В СЕМЕЙНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ	15
<i>МЕТАЕВА В. А.</i> РОЛЬ ИМИДЖЕЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЧЕЛОВЕКА	18
<i>МУРЗИН А. Э.</i> НОВЫЕ ОБРАЗЫ РЕГИОНОВ: ВЕКТОР ОБНОВЛЕНИЯ РОССИИ	19
<i>ОРЕЛ Е. В.</i> ПУБЛИКА – ЭТОТ ИЗМЕНЧИВЫЙ «ДРУГОЙ»	24
<i>ОСЕТРОВ В. В.</i> КУЛЬТУРА И ЦИВИЛИЗАЦИЯ	27
<i>ПОПОВА Н. Е.</i> К ПРОБЛЕМЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ	31
<i>САВИНА Т. А.</i> ОБРАЗ КУЛЬТУРЫ В ПСИХОАНАЛИЗЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ	32
<i>САДКИНА Т.М.</i> К ВОПРОСУ О ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЕ И МИРОВОЗЗРЕНИИ НАРОДА	34
<i>ФЕФИЛОВА Л.Ю.</i> ФУНКЦИИ КОСТЮМА: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	39
<i>ФЕФИЛОВА Т.Ю.</i> К ИСТОРИИ КОСТЮМА ГОРНОЗАВОДСКОГО УРАЛА: СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ	41

ЛИЧНОСТЬ В КУЛЬТУРЕ

<i>ДЕВЯТОВА О.Л.</i> М.И. ГЛИНКА И ЕВРОПЕЙСКАЯ КУЛЬТУРА (НА МАТЕРИАЛЕ «ЗАПИСОК» КОМПОЗИТОРА)	45
<i>ЕРМОЛЕНКО С.И.</i> ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ РУССКОГО ОБЩЕСТВА 30-Х ГГ. XIX ВЕКА (КУЛЬТУРА ДНЕВНИКОВОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ)	50
<i>КАРАВАЕВА О. Н.</i> ЭТНОФУТУРИЗМ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ УДМУРТИИ	54
<i>КЛОЧКОВА Ю. В., КАПЦАН Д. О.</i> ГОРОД, КОТОРОГО НЕТ: ОТ МЕЧТЫ К ВОСПОМИНАНИЮ (ОБРАЗ МОСКВЫ В ПЬЕСЕ А. П. ЧЕХОВА «ТРИ СЕСТРЫ» И РАССКАЗЕ И. А. БУНИНА «ЧИСТЫЙ ПОНЕДЕЛЬНИК»)	57
<i>ЛУЗИНА Л. Н.</i> ПОСТИЖЕНИЕ МНОГОГРАДНОСТИ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА: К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА М.А. БУЛГАКОВА В ШКОЛЕ	60
<i>ПОЛЕВА О. В.</i> ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КУЛЬТУРЕ	63
<i>РАЖЕВА (СРЕБРЯКОВА) С. Ю.</i> ГРАНИЦЫ ЛИЧНОГО ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА АРХИТЕКТОРА И МЕТОДЫ ИХ РАШИРЕНИЯ	66
<i>САПОЖНИКОВА М. И.</i> ФУНКЦИИ «МАСКИ-ФАМИЛИИ» В ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВЕ ЗИНАИДЫ ГИППИУС	68
<i>СИБИРЦЕВА Н. А.</i> ТВОРЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ПИСАТЕЛЯ А. РОМАШОВА	70
<i>СМОЛЬНИКОВА Н. С.</i> ОТВЕТСТВЕННОЕ СЛУЖЕНИЕ СВОЕМУ ОТЕЧЕСТВУ	74

<i>СУШЕНЦЕВА Д. Б.</i> ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ В ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ	78
<i>ШЕФЕР Е. Ф.</i> БАСЁ МАЦУО КАК ФЕНОМЕН ЯПОНСКОЙ КУЛЬТУРЫ XVII ВЕКА	81
<i>ЮФЕРОВ Б. А.</i> КАТЕГОРИЯ ИНТЕРЕСА В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТИ	84
ЯЗЫК – КОММУНИКАЦИЯ – КУЛЬТУРА	
<i>ВАСЮРА С. А.</i> ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ КАК ОСНОВА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	87
<i>ВОРОБЬЕВА Н. А.</i> СЕМАНТИЧЕСКОЕ И ФОРМАЛЬНОЕ ВАРИИРОВАНИЕ ФРАЗЕМ С САКРАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ	89
<i>ГРЕЦОВА С. В.</i> О СОДЕРЖАТЕЛЬНОМ НЕСООТВЕТСТВИИ ФРАНЦУЗСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ЛЕКСЕМАМ ЯЗЫКА-ИСТОЧНИКА	93
<i>ГРИДИНА Т. А.</i> КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ КОДЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ	96
<i>ДМИТРИЕВА В. В.</i> РОЛЬ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	102
<i>ЖДАНОВА Е. А.</i> СЕМАНТИЧЕСКИЙ СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И СИСТЕМНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ЛЕКСИКЕ РУССКИХ ГОВОРОВ УДМУРТИИ	104
<i>КОНОВАЛОВА Н. И.</i> СУГЕСТИВНЫЙ ТЕКСТ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН	108
<i>КУЗНЕЦОВА И. В.</i> ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОПИСАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «НЕЧИСТАЯ СИЛА»	113
<i>ЛАВРОВА Т. Б.</i> НЕРАЗРЫВНОЕ ЕДИНСТВО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ	118
<i>МИЛЬКОВА О.В.</i> ВЫСКАЗЫВАНИЯ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ О РОДНОМ ЯЗЫКЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО УРОВНЯ УЧАЩИХСЯ	121
<i>МИХАЙЛОВА Т. Б.</i> МУЗЕЙНЫЙ САЙТ КАК УСЛОВИЕ КОММУНИКАЦИИ С ИСТОРИЧЕСКИМ ПРОШЛЫМ	122
<i>НЕКИПЕЛОВА И.М.</i> СУДЬБА ГРЕЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАННЫХ МЕТАФОР В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА	125
<i>НИКОЛАЕВ Е. В.</i> РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ КАК ФОРМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	128
<i>РОДИН О. Ф.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	130
<i>САМАТОВА Е. К.</i> ВЛИЯНИЕ ВНЕЯЗЫКОВОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ КИНОЛОГИИ)	133
<i>СЕДЫХ И. И.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ	140
<i>ТРУХИНА С. Н.</i> ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	141
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ	
<i>МУРЗИНА И. Я.</i> ПРИКЛАДНАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ДИСКУРСОВ	145
<i>БАХТЕЕВА Л. А.</i> ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА	147
<i>БЕЛЬСКАЯ А. Л., МУРЗИНА И. Я., ОШЕВА Е. С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЧИТАТЕЛЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПРОГРАММЫ «ОСНОВЫ РАЦИОНАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ»	150

ГАФИЯТУЛЛИНА О. Ф. ОБЩЕЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ ИСКУССТВ	152
ГВОЗДЕВА Л. В. РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	154
ГЕРАСИМЕНКО Г. В. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА: ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ	157
ГОРЬКАЯ Л. Ф. РОЛЬ ПРЕДМЕТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО» В ФОРМИРОВАНИИ КАЧЕСТВЕННОГО УРОВНЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ С МИРОМ КУЛЬТУРЫ	158
ДАВЫДОВА С. Д. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ	161
ЕВАРЕСТОВА Е. А. ПРОЕКТ «ПОДДЕРЖКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Г. ЕКАТЕРИНБУРГА»: СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	164
ЕВДОКИМОВА Л. М. БЛИЗКА ЛИ ДЕТЯМ НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА?	168
ЕФИМОВА Н. А. ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	169
ЗВЕЗДИНА Т. В., ШАЙХМИТОВА Л. Р. КЛАССИЧЕСКИЙ ТАНЕЦ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ	171
ЗУБАНОВА Е. И. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	173
ИГНАТОВА Н. Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «КУЛЬТУРОЛОГИИ»	174
ИЗЮРОВА Г. В. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СООБЩЕСТВО КАК РЕЗУЛЬТАТ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЕЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЯ СЕКЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА)	177
КАЗАКОВА С. В. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ	179
КЕТОВА Л. М. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ XIX-НАЧАЛА XX ВВ.	181
КОНОВАЛОВА С. А. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИ АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА	183
КОНОВАЛОВА С. А., ГОРБАТОВ А. С. ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	186
КОРОВА С. Л. ОБЕСПЕЧЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИИ	189
КОРОСТЕЛОВА Н. И. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ЖИЗНЕННОГО ОПЫТА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ	191
МАКСИМОВСКИХ Е. И. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ КУЛЬТУРЫ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	194
МАРТУЛИС Е. В. ИЗ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	197

<i>МЕРЗЛЯКОВА Н. К. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА»</i>	<i>200</i>
<i>НОВИКОВА О. Н. ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СРЕДА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА</i>	<i>202</i>
<i>ПЕРЕТЯГИНА Н. Н. УЧЕБНАЯ СИТУАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ</i>	<i>204</i>
<i>РОЛЬ Т. Б. ПРЕПОДАВАНИЕ МХК В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ</i>	<i>207</i>
<i>РОМАНОВА Л. В. РАЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ</i>	<i>209</i>
<i>РЫЖКОВА О. В., СПЕШИЛОВА И. Ю. ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА</i>	<i>212</i>
<i>СЕРИКОВА И. А. О КОПИРОВАНИИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА</i>	<i>214</i>
<i>СТОЛЯРОВА Е. В. ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА В ПЕРИОД РЕФОРМИРОВАНИЯ</i>	<i>215</i>
<i>ТАПИЛИНА Е.С. ТРАДИЦИОННОЕ И ИННОВАЦИОННОЕ В РАМКАХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ</i>	<i>217</i>
<i>ТАПИЛИНА Н. Г. ЧЕЛОВЕК КАК ТВОРЕЦ И ТВОРЕНИЕ КУЛЬТУРЫ</i>	<i>218</i>
<i>ТАРАСОВ Н. С., ТАПИЛИНА Е. С. ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕГО МИРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</i>	<i>219</i>
<i>ТЕРНОВАЯ О. С. МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА</i>	<i>221</i>
<i>ХАДИУЛИНА Г. Г. ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗГОТОВЛЕНИИ ПОДЕЛОК ИЗ ПРИРОДНОГО МАТЕРИАЛА</i>	<i>224</i>
<i>ШАПОВАЛОВА Н. Н. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ШКОЛ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ПРЕДМЕТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА</i>	<i>226</i>
<i>ШИВАРЕВ П. В. К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ИЗ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ</i>	<i>228</i>
ИЗ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ	
<i>ГАЛАНОВА Н. А. СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЭЛЕКТРОННОГО КНИГОИЗДАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)</i>	<i>233</i>
<i>ВОРОНОВА С. Н. ШКОЛЬНЫЙ КУРС «ИСТОРИЯ УРАЛА»: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ И УЧЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОГО ОБУЧЕНИЯ)</i>	<i>236</i>
<i>САБИРОВА А. Р. ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНО-НАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ</i>	<i>239</i>
<i>ФИШЕЛЕВА А. И. ПРИОБЩЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ УРГПУ</i>	<i>242</i>
<i>ШАБАРШИНА О. В. О РОЛИ ВУЗОВСКОЙ БИБЛИОТЕКИ В ИЗУЧЕНИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ</i>	<i>246</i>
<i>ШИРОКОВА Н. А. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА «ИСТОРИЯ УРАЛА»</i>	<i>248</i>

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Человек в мире культуры

Межвузовский сборник научных и научно-методических трудов

Ответственный за выпуск: И.Я. Мурзина

Редакционная коллегия: Б.А. Юферов, Н.С. Смольникова,
Л.М. Кетова, Т.М. Садкина, О.К. Ефремова

Компьютерный набор и верстка: Н.А. Симбирцева, И.Я. Мурзина

Подписано в печать 24.02.2005. Формат 60х4 1/16

Бумага для множительных аппаратов. Гарнитура *Tahoma*.

Печать на ризографе. Уч.-изд. л. 22,0. Усл. п. л. 16,0. Тираж 100 экз. Заказ №

Опечатано в отделе множительной техники

Уральского государственного педагогического университета

620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

E-mail: uspu@iutk.ru

